

DIE DIDAKTISCHE KONKRETISIERUNG
VON ERZIEHUNGSZIELEN

ABHANDLUNG
zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät I
der
Universität Zürich

vorgelegt von

NORBERT LANDWEHR

von Rapperswil (St. Gallen)

Angenommen auf Antrag von Herrn Prof. Dr. K. Widmer

SDZ ZUERICH 1982



Digitized by the Internet Archive
in 2026

DIE DIDAKTISCHE KONKRETISIERUNG
VON ERZIEHUNGSZIELEN

ABHANDLUNG
zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät I
der
Universität Zürich

vorgelegt von

NORBERT LANDWEHR

von Rapperswil (St. Gallen)

Angenommen auf Antrag von Herrn Prof., Dr. K. Widmer

SDZ ZUERICH 1982



0. <u>Einleitung</u> : Die didaktische Konkretisierung von Erziehungszielen als Aspekt des normenkritischen Standpunktes	1
1. <u>Bildung als Erziehungsziel</u> : Die didaktische bzw. unterrichtspraktische Umsetzung von "Bildung" in der bildungstheoretischen Didaktik	9
1.0 Einführung ins 1. Kapitel	9
1.1 Die geisteswissenschaftliche Theorie als Bildungstheorie	12
1.1.1 Das Erleben und das Verstehen seiner selbst	13
1.1.2 Das Verstehen anderer Personen und ihrer Lebensäußerungen	17
1.1.3 Der teleologische Zusammenhang	18
1.1.4 Das hermeneutische Erkenntnisinteresse	22
1.2 Der Begriff der kategorialen Bildung	25
1.3 Der Lehrplan als Moment des hermeneutischen Prozesses	32
1.4 Das Primat der Didaktik vor der Methodik	40
1.5 Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung	47
1.5.1 Der Grundsatz der Elementarisierung	48
1.5.2 Der Grundsatz der Begegnung	53
1.6 Zusammenfassung und kritische Beurteilung: Das Konkretisierungskonzept der geisteswissenschaftlich-bildungstheoretischen Didaktik	60
2. <u>Erziehungsziele als Lernziele</u> : Die didaktische bzw. unterrichtspraktische Umsetzung von Lernzielen in der realwissenschaftlichen Didaktik	72
2.0 Einführung ins 2. Kapitel	72
2.1 Die wissenschaftstheoretische Grundlegung durch den Kritischen Rationalismus	75
2.1.1 Das Postulat der empirischen Ueberprüfung	76
2.1.2 Das Postulat der Wertfreiheit	80
2.1.3 Das technologische Erkenntnisinteresse	84
2.2 Die realwissenschaftliche Wende der Didaktik	88

2.3 Unterricht als technologisches Arrangement von Lernbedingungen..	97
2.4 Merkmale der Lernzielbestimmung in der realwissenschaftlichen Didaktik	103
2.5 Erziehungsziele unter dem Aspekt des Lernens	110
2.6 Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung: Unterrichten als zweckrationales Handeln	118
2.6.1 Zum Begriff des zweckrationalen Handelns	120
2.6.2 Zweckrationalität als unterrichtspraktische Kategorie	126
2.7 Zusammenfassung und kritische Beurteilung: Das Konkretisierungs-konzept der realwissenschaftlichen Didaktik	131
3. <u>Emanzipation als Erziehungsziel</u> : Die didaktische bzw. unterrichts-praktische Umsetzung von Emanzipation in der kritisch-emanzipatori-schen Didaktik	141
3.0 Einführung ins 3. Kapitel	141
3.1 Emanzipation als Leitidee der Kritischen Theorie	144
3.1.1 Die Kritische Theorie als Philosophie der Befreiung	145
3.1.2 Die Kritik der verzerrten Rationalität	148
3.1.3 Die Kritik der verzerrten Kommunikation	154
3.1.4 Das emanzipatorische Erkenntnisinteresse	161
3.2 Disfunktionalität als Postulat emanzipatorischer Didaktik	163
3.3 Die Kritik am heimlichen Lehrplan als Ideologiekritik	170
3.4 Diskursive Legitimation von Unterricht	181
3.5 Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung: Primat der Kommunikation	190
3.6 Zusammenfassung und kritische Beurteilung: Das Konkretisierungs-konzept der kritisch-emanzipatorischen Didaktik	199
4. <u>Erziehungsziele als Praktische Prinzipien</u> : Ueberlegungen zu einer Neukonzeption des Konkretisierungsproblem es	214
4.0 Einführung ins 4. Kapitel	214
4.1 Die Missachtung des Eigenstatus von idealen Begriffen als "naturalistischer Fehlschluss"	219

4.2 Der Eigenstatus von idealen Begriffen	224
4.3 Theoreme zur praktischen Funktion von allgemeinen Erziehungs- zielen unter Berücksichtigung ihres idealen Begriffsgehaltes ...	230
4.4 Bedingende Prinzipien des Erziehungsprozesses: Eigenverantwort- lichkeit, Kritische Haltung, Geltenlassen, Offenheit	235
4.5 Zur praktischen Situierung prinzipienorientierten Handelns	242
4.6 Didaktische bzw. unterrichtspraktische Konsequenzen	246
4.6.1 Prinzipienorientierung als Problem des Unterrichts- inhaltes	247
4.6.2 Prinzipienorientierung als Problem der Unterrichts- methode	252
4.6.3 Prinzipienorientierung als Problem des interaktiven Lehrerhandelns	255
4.7 Zusammenfassung und kritische Beurteilung: Die Konkretisierung von Erziehungszielen als praktische Umsetzung von idealen Begriffen	259
Anmerkungen	266
Literaturverzeichnis	286

Die vorliegende Arbeit versteht sich als Versuch, das Problem der didaktischen Konkretisierung von allgemeinen Erziehungszielen einiger-massen umfassend zur Darstellung zu bringen. Diese Absicht findet ihre Begründung nicht zuletzt in der Tatsache, dass die hier gewählte Thematik bis anhin weitgehend vernachlässigt bzw. hauptsächlich "implizit" behandelt worden ist: implizit in dem Sinne, als in den aktuellen didaktischen Positionen durchwegs Lösungsvorschläge zum Konkretisierungsproblem enthalten sind, allerdings ohne dass diese Vorschläge als solche gekennzeichnet bzw. systematisch abgehandelt werden. Aus diesem Grunde gehört es mit zur gewählten Aufgabestellung, dass die wichtigsten zeitgenössischen Didaktik-Positionen in ihren Grundzügen rekonstruiert werden, um auf diese Weise das jeweils inhärente Konkretisierungskonzept herauszuschälen und kritisch zu analysieren.

Das hiermit gewählte Vorgehen hat zur Folge, dass die vorliegende Arbeit zum Problem der didaktischen Konkretisierung von allgemeinen Erziehungszielen gleichzeitig eine konzentrierte und relativ umfassende Darstellung der zeitgenössischen didaktischen Positionen enthält, wobei sich diese Darstellung von den wissenschaftstheoretischen Voraussetzungen bis zu den unterrichtspraktischen Konsequenzen erstreckt.

Denjenigen Lesern, die sich für das im Titel angekündigte Thema interessieren, ohne sich gleichzeitig in der hier vorgesehenen Ausführlichkeit mit den verschiedenen Didaktiken auseinandersetzen zu wollen, kann eine Beschränkung der Lektüre auf die folgenden Textstellen empfohlen werden:

- Einleitung (S. 1 - 8)
- Zusammenfassung von Kap. 1 (S. 60 - 71)
- Zusammenfassung von Kap. 2 (S. 131 - 140)
- Zusammenfassung von Kap. 3 (S. 199 - 213)
- Kapitel 4 (S. 214 - 265)

0. EINLEITUNG: DIE DIDAKTISCHE KONKRETISIERUNG VON ERZIEHUNGSZIELEN ALS ASPEKT DES NORMENKRITISCHEN STANDPUNKTES

Wird die zeitgenössische Didaktik auf ihr Selbstverständnis hin befragt, so fällt es auf den ersten Blick nicht besonders schwer, die verschiedenen Ansätze dadurch auf einen einheitlichen Nenner zu bringen, dass ihnen allen ein "nicht-normativer" bzw. ein "normenkritischer" Standpunkt unterstellt wird. Das hier angesprochene Selbstverständnis kommt beispielsweise bei Blankertz zum Ausdruck, wenn er in seiner Einleitung zu den "Theorien und Modellen der Didaktik" schreibt: "Alle ernst zu nehmenden Richtungen gegenwärtiger Erziehungswissenschaft, ob sie nun philosophisch, geisteswissenschaftlich-hermeneutisch oder erfahrungswissenschaftlich-positivistisch orientiert sind, stimmen darin überein, dass 'normative Didaktik' unrealisierbar sei" (1972⁶, S.18). Oder an anderer Stelle: "Eine Didaktik, die wissenschaftlichen Ansprüchen genügen will, kann (...) keine normative sein" (a.a.O., S.26).

Nun ist indessen die hier angedeutete negative Auszeichnung, durch welche sich die zeitgenössische Didaktik gegenüber den sogenannten "normativen" Erziehungs- und Unterrichtslehren früherer Epochen abhebt, nicht ganz unproblematisch. Dies nicht etwa deshalb, weil wir hier die Ansicht vertreten würden, es sei unstatthaft, einen Standpunkt durch negative Abgrenzung zu charakterisieren. (Die dialektische Auffassung, dass eine Epoche ihr Selbstverständnis primär aus der Negation bestimmter Tendenzen der vorangegangenen Epoche gewinnt, liesse sich zweifellos mit stichhaltigen Argumenten begründen!) Der Grund für die behauptete Problematik der hier angedeuteten Charakterisierung ist vielmehr dadurch gegeben, dass Bezeichnungen wie "normative Pädagogik" oder "normative Didaktik" heute ganz allgemein zur Diskreditierung von unliebsamen Gegenpositionen verwendet werden, wobei es meist unterlassen wird, das damit gemeinte Verständnis explizit und hinreichend präzise zu klären (vgl. Lassahn 1974, S.94 ff.; König 1978, S.34 ff.). Die Frage nach dem (gemeinsamen) Selbstverständnis zeitgenössischer Didaktik verweist somit auf die Notwendigkeit einer Präzisierung dessen, was mit einem "nicht-normativen"

bzw. einem "normenkritischen" Standpunkt sinnvollerweise gemeint sein kann.

Für die hier geforderte Begriffsklärung zeigt es sich nun, dass auf der konkreten Ebene des Exempels ein Konsens bezüglich des negativen Selbstverständnisses der heutigen (wissenschaftlichen) Didaktik relativ leicht gefunden werden kann: Die verschiedenen didaktischen Positionen stimmen nämlich weitgehend überein in der Verurteilung einer Argumentationsweise, wie sie z.B. von August Hermann Francke zur Begründung bzw. zur Konkretisierung seiner "pietistischen Pädagogik" vollzogen wird (Kramer 1966). Die Grundstruktur dieser Argumentationsweise soll hier kurz und in vereinfachter Form nachgezeichnet werden:

Francke geht bei der Darstellung seiner pädagogischen Konzeption aus von drei theologischen Sätzen, die bei ihm als oberste Normen, d.h. als "Begründungsbasis" aller weiteren Aussagen fungieren. Diese Basis umfasst

- (a) die These von der durch die Erbsünde radikal verdorbenen menschlichen Natur;
- (b) die These von der "Herzensfrömmigkeit", d.h. von der Zurückführung des Glaubens auf das Gewissen;
- (c) die These vom "Tatchristentum", d.h. von der Notwendigkeit einer "tätigen Bewährung" des Christenmenschen.

Von diesen vorpädagogischen Normen werden nun oberste Erziehungsziele abgeleitet, die ihre Gültigkeit aus dem scheinbar logischen Zusammenhang mit den genannten theologischen Sätzen beziehen. Unterstellt wird: Da die theologischen Sätze wahr sind, gelten auch die folgenden Erziehungsziele intersubjektiv verbindlich:

- (a) Der böse Eigenwillen des Kindes muss gebrochen werden (dies ergibt sich aus der Erbsünde-These).
- (b) Der Mensch muss sich auf sich selbst zurückwenden (dies ergibt sich aus der Herzenfrömmigkeits-These).
- (c) Das Kind muss auf die Bewältigung der Lebensaufgaben vorbereitet werden (dies ergibt sich aus der Tatchristentum-These).

Diese Erziehungsziele hinwiederum bilden den Ausgangspunkt, um dem Erzieher Anleitungen für die richtige Gestaltung der pädagogischen Praxis vorzugeben. M.a.W.: Aus den zuvor genannten Erziehungszielen werden - wiederum mit dem Anspruch auf intersubjektive Gültigkeit - die folgenden erzieherischen Massnahmen "abgeleitet":

- (a) Vom Ziel, den bösen Eigenwillen des Kindes zu brechen, ergibt sich z.B. die Anweisung, dem Kind keine Freizeit zu gönnen, sondern seinen Tagesablauf von früh bis spät durch Beten und Arbeiten auszufüllen.
- (b) Vom Ziel, die Wendung des Menschen auf sich selber vorzubereiten, ergibt sich z.B. die Anweisung, den Zögling ein Tagebuch seiner seelisch-

religiösen Entwicklung führen zu lassen bis zum Zeitpunkt des Bekehrungserlebnisses.

- (c) Vom Ziel, das Kind auf die Bewältigung der Lebensaufgaben hinzuführen, ergibt sich die Forderung, im Unterricht nützliche Kenntnisse und Fertigkeiten für Stand und Beruf zu vermitteln.

In dieser vereinfachten Wiedergabe des Franck'schen "Legitimationskonzeptes", das als typisch für die Argumentationsweise der sogenannten "normativen" Ansätze zu betrachten ist, sind nun mindestens zwei Probleme enthalten, die aus der Sicht des heutigen Wissenschaftsverständnisses nicht adäquat gelöst sind. Es handelt sich hierbei (1) um das Problem der "Letztbegründung" von Erziehungszielen sowie (2) um das Problem der "Konkretisierung" von Erziehungszielen. Da diese beiden Probleme als konstitutiv betrachtet werden müssen für das hier vertretene Verständnis des normenkritischen Standpunktes, soll kurz darauf eingegangen werden.

(1) Das Problem der Letztbegründung von (obersten) Erziehungszielen wird bei Francke "dogmatisch" gelöst, nämlich durch die Annahme einer a-priori-Gültigkeit von Sätzen, die in der christlichen bzw. katholischen Tradition verwurzelt sind und die entsprechend als "Glaubenssätze" gelten. Insofern nun die Franck'sche Argumentationsweise als typisch gilt für die als "normativ" bezeichneten Erziehungs- und Unterrichtslehren, lässt sich allgemein festhalten: Ein normativer Ansatz zeichnet sich dadurch aus, dass seine Aussagen und Postulate in letzten (Glaubens-) Sätzen fundiert sind, welche auf Grund ihrer Ueberlieferung bzw. kraft Autorität ihrer Setzung als nicht weiter rechtfertigungsbedürftig erscheinen und welche deshalb (a priori) als intersubjektiv gültig betrachtet werden.

Eben diese dogmatische Lösung der Letztbegründung wird von Seiten der normenkritischen Didaktiken deutlich abgelehnt. So zeichnen sich die bedeutendsten Didaktikkonzeptionen des zwanzigsten Jahrhunderts gerade dadurch aus, dass sie unterschiedliche Lösungen vorschlagen für eine Letztbegründung, welche die historische und kulturelle Relativität der normativen Setzungen in Rechnung stellt und welche auf dogmatische Rechtfertigungen grundsätzlich verzichten will:

- (a) Die bildungstheoretische Didaktik versucht das Problem einer nicht-dogmatischen Letztbegründung dadurch zu lösen, dass sie - in Anleh-

nung an die geisteswissenschaftliche Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie - die richtige Normenerkenntnis bzw. das richtige Handeln mit einem adäquaten "Verstehen" der Wirklichkeit in Verbindung bringt ("Hermeneutik").

Dieser Auffassung gemäss ergibt sich die richtige Normen- und Werterkenntnis wie von selbst, sofern es gelingt, die "Struktur" verstehend zu erfassen, welche der sich wandelnden Erscheinungswelt zugrunde liegt. Wird der Prozess, der ein adäquates Verstehen ermöglicht, als "Bildung" bezeichnet, so ergibt sich für eine geisteswissenschaftliche Erziehungs- und Unterrichtslehre die folgende Konsequenz:

- "Bildung" muss für eine dogmenkritische Weltanschauung als das oberste Erziehungsziel betrachtet werden, denn es ermöglicht ein richtiges Handeln, das seinen Massstab nicht einfach aus der Tradition übernimmt.
- "Bildung" als das oberste Erziehungsziel findet seine (letztinstanzliche) Begründung in der Dogmenkritik selber. Auf diese Weise ist die Forderung nach einer dogmenkritischen Letztbegründung von Erziehungszielen inhaltlich in diesem Erziehungsziel aufgehoben.

- (b) Verschiedene didaktische Ansätze wie z.B. der informationstheoretische Ansatz (von Cube), der unterrichtstheoretische Ansatz (Heimann, Schulz), der systemtheoretische Ansatz (König, Riedel), nehmen implizit oder explizit Bezug auf die realwissenschaftliche Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie. Dieser metatheoretischen Position gemäss gehen sie davon aus, dass eine (Letzt-) Begründung von Erziehungszielen überhaupt nicht intersubjektiv verbindlich, d.h. mit wissenschaftlichen Mitteln, geleistet werden kann. Die realwissenschaftlich-orientierten Didaktikansätze postulieren daher eine Offenheit für prinzipiell beliebige Erziehungs- bzw. Lernziele und stellen infolge dessen die Frage nach deren effizienten Aneignung (d.h. nach den angemessenen Lernprozessen) in den Mittelpunkt der didaktischen Reflexion. Auf diese Weise kann - so wird angenommen - die kritisch-rationale Forderung nach einer Beschränkung des wissenschaftlichen Geltungsbereiches auf empirisch überprüfbare Aussagen eingelöst werden.
- (c) Eine dritte Didaktikkonzeption - die kritisch-emanzipatorische Didaktik nämlich, welche Bezug nimmt auf die erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Position der Kritischen Theorie - ist schliesslich ebenfalls in der Ueberzeugung fundiert, dass eine Letztbegründung von (positiven) Normen zumindest unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen nicht möglich ist. Dieser Auffassung gemäss lassen sich höchstens vorläufige Ziele setzen, welche solange eine relative Rechtfertigung besitzen, als sie auf die gegebenen gesellschaftlichen Zwänge und Missstände negierend Bezug nehmen und - im disfunktionalen Sinne - eine verändernde Kraft besitzen. Indessen: Die gegenwärtig vorherrschende Rationalität und Kommunikation sind dermassen verzerrt, dass die relevanten Zwänge und Missstände in der Öffentlichkeit gar nicht erst bemerkt werden. Aus dieser Einsicht ergibt sich als Konsequenz für die kritisch-emanzipatorische Pädagogik und Didaktik:

- Emanzipation, verstanden als Prozess der Etablierung einer unverzerrten Rationalität bzw. einer unverzerrten Kommunikation, muss das oberste Ziel erzieherischen Handelns sein. Nur auf diese Weise wird sich die Möglichkeit einer (intersubjektiv-verbindlichen) negativen Handlungsorientierung eröffnen.
- Emanzipation als oberstes Erziehungsziel findet - analog zum geisteswissenschaftlichen Bildungsbegriff - seine letztinstanzliche Begründung in der Dogmenkritik selber, d.h. hier: in der Einsicht, dass die herrschenden (überlieferten) Normen im Sinne eines negativ-dialektischen Praxisverständnisses durch negative Bezugspunkte des Handelns ersetzt werden müssen.

Neben dem Problem der Letztbegründung wurde das Problem der "Konkretisierung" von (obersten) Erziehungszielen als der zweite Aspekt bezeichnet, welcher für das Verständnis des normativen bzw. des normenkritischen Standpunktes konstitutiv ist. Franckes Argumentationsweise, die oben skizziert worden ist, muss nämlich nicht nur wegen der dogmatischen Lösung des Letztbegründungsproblems zurückgewiesen werden, sondern - darüber hinaus - auch wegen der implizit angenommenen Gültigkeit eines deduktiven Konkretisierungskonzeptes. Francke unterstellt nämlich in der Darstellung seiner pietistischen Pädagogik die Annahme, dass aus den dogmatisch begründeten obersten Erziehungszielen via logische Deduktion konkrete erzieherische Massnahmen hergeleitet werden können, die - auf Grund eben dieses deduktiven Verfahrens - ebenfalls Anspruch auf die intersubjektive Gültigkeit erheben dürfen. Angesichts dieses zweiten Charakteristikums der Franck'schen Argumentationsweise kann hier verallgemeinernd festgehalten werden: Ein normativer Ansatz der Pädagogik bzw. der Didaktik zeichnet sich - neben der dogmatischen Letztbegründung - dadurch aus, dass er aus gültig unterstellten Zielen konkrete Anweisungen für die Erziehungspraxis deduktiv herzuleiten vorgibt und für diese Anweisungen dann ebenfalls intersubjektive Verbindlichkeit postuliert.

Die hier angesprochene Annahme einer deduktiven Lösung des Konkretisierungsproblems ist also ein zweiter Punkt, der von Seiten der normenkritischen Didaktiken übereinstimmend abgelehnt wird. Nun lässt sich aber feststellen, dass trotz dieser kaum bestrittenen Stellungnahme das Problem der Konkretisierung von (obersten) Erziehungszielen - verglichen mit dem Letztbegrün-

dungsproblem - einen auffallend geringeren Platz einnimmt in der zeitgenössischen didaktischen Diskussion. So fehlt beispielsweise in praktischen Publikationen, die sich im Sinne einer Einführung und/oder im Sinne eines systematischen Überblickes mit didaktischen Problemen und didaktischen Ansätzen auseinandersetzen, die explizite Thematisierung dessen, was hier als "Konkretisierungsproblem" von Erziehungszielen bezeichnet wird. Dieses Defizit widerspricht dem gegenwärtigen Stand didaktischer Erkenntnis insofern, als die genannten dogmenkritischen Didaktikkonzeptionen (die bildungstheoretische, die realwissenschaftliche und die kritisch-emanzipatorische Position) - zumindest implizit - immer auch Stellung zum Konkretisierungsproblem bezogen haben. Entsprechend liegen heute mindestens drei unterschiedliche Ansätze vor, welche darauf abzielen, die als gültig erachteten obersten Erziehungsziele in einer deduktionskritischen Weise auf die Unterrichtspraxis zu beziehen und dort angemessen zum Tragen zu bringen.

Wie aber sehen diese Konkretisierungsvorschläge aus und wieweit vermögen sie dem Anspruch, die Erziehungsziele im Unterricht möglichst adäquat umzusetzen, gerecht zu werden?

Bei dieser Frage möchte nun die vorliegende Arbeit ansetzen. In der Absicht die Konkretisierungsvorschläge derjenigen didaktischen Positionen, die sich selber einen normenkritischen Standpunkt unterstellen, herauszuarbeiten und kritisch zu beurteilen, sollen in den ersten drei Kapiteln dieser Arbeit die Konzeptionen der bildungstheoretischen, der realwissenschaftlichen sowie der kritisch-emanzipatorischen Didaktik unter dem Aspekt der (obersten) Erziehungsziele rekonstruiert werden. Das Vorgehen bei diesen drei Rekonstruktionen wird sich hierbei jeweils nach den folgenden Punkten ausrichten:

- (a) Es soll zunächst die wissenschaftstheoretische Position, welche der jeweiligen Didaktikkonzeption zugrunde liegt, erörtert werden:
 - (1) für die bildungstheoretische Konzeption die geisteswissenschaftliche Theorie; (2) für die realwissenschaftliche Konzeption der Kritische Rationalismus sowie (3) für die kritisch-emanzipatorische Konzeption

die Kritische Theorie. Ziel dieser wissenschaftstheoretischen Erörterungen ist es, die Voraussetzung zu schaffen, um die verschiedenen Erziehungszielauffassungen und die entsprechenden Konkretisierungsvorschläge am Massstab ihrer eigenen Grundlagen messen zu können.

- (b) In Anlehnung an dieses wissenschaftstheoretische Fundament soll des weiteren der zentrale Leitbegriff der jeweiligen didaktischen Konzeption geklärt werden: (1) für die bildungstheoretische Didaktik der Bildungsbegriff als deren oberstes Erziehungsziel; (2) für die realwissenschaftliche Position der Lernbegriff als "Vermittlungskategorie" für prinzipiell beliebige Erziehungsziele; (3) für die kritisch-emanzipatorische Didaktik der Emanzipationsbegriff als deren oberstes Erziehungsziel. Es wird aufzuzeigen sein, dass und inwiefern diese Leitbegriffe in einem ganz unmittelbaren Sinne die Anliegen des jeweiligen erkenntnis- bzw. wissenschaftstheoretischen Ansatzes widerspiegeln.
- (c) Auf dem Hintergrund der jeweiligen wissenschaftstheoretischen Position und des jeweiligen didaktischen Leitbegriffes sollen sodann die wichtigsten didaktischen bzw. unterrichtspraktischen Erkenntnisse und Postulate, durch welche die entsprechenden Didaktikkonzeptionen gekennzeichnet sind, dargestellt werden. Im wesentlichen geht es hier darum, die didaktische Bedeutung der wissenschaftstheoretischen Positionen und der zugehörigen Leitbegriffe dadurch zu erschliessen, dass deren Auswirkungen auf die didaktischen Problemstellungen und auf die entsprechenden Lösungsvorschläge sichtbar gemacht werden. Es wird angenommen, dass gerade auf dieser Ebene die unterschiedlichen Konkretisierungskonzepte in ihrer je spezifischen Qualität zum Vorschein kommen.
- (d) Im Hinblick auf das jeweilige wissenschaftstheoretische Fundament, die jeweiligen didaktischen Leitbegriffe sowie die jeweils wichtigsten didaktischen bzw. unterrichtspraktischen Erkenntnisse und Postulate soll schliesslich die aufgeworfene Frage nach dem jeweiligen Konkretisierungskonzept explizit zu beantworten versucht werden. Es wird u.a. aufzuzeigen sein, dass eine solche Explizierung des Konkretisierungsverständnisses von entscheidender Bedeutung ist nicht nur für die Be-

urteilung eben dieser Konkretisierungsvorschläge, sondern - in einem umfassenderen Sinne - auch für die Beurteilung der entsprechenden didaktischen Konzeptionen.

Die vorliegende Arbeit möchte indessen nicht einfach bei den hier angekündigten Rekonstruktionen der aktuellen Didaktikkonzeptionen stehen bleiben. Vielmehr soll in einem vierten Kapitel versucht werden, die Mängel, die auf Grund unserer Analysen den gegenwärtig vorherrschenden Konkretisierungsvorschlägen zugeschrieben werden müssen, auf der einen Seite zu erklären und auf der anderen Seite einer möglichen Lösung zuzuführen. Ausgehend von der These, dass Erziehungsziele einen grundsätzlich anderen Status besitzen als beispielsweise fachliche Lernziele und gerade deshalb einer logischen Deduktion, wie sie z.B. von Francke unterstellt wird, nicht zugänglich sind, soll zunächst der spezifische Status von Erziehungszielen geklärt werden (Erziehungsziele als "Leerformeln" bzw. als "praktische Prinzipien"). Im Anschluss an diese grundsätzlichen Überlegungen wird darzulegen sein, dass und inwiefern nun solche "praktischen Prinzipien" spezifische Konkretisierungsprobleme mit sich bringen, was uns u.a. dazu führen wird, bestimmte Erziehungsziele (Eigenverantwortlichkeit, kritische Haltung, Offenheit, Geltenlassen) als Bedingung der Möglichkeit erziehungszielgemässen Unterrichtens auszuzeichnen. Auf dem Hintergrund dieser Ausführungen soll dann schliesslich aufgezeigt werden, welche Konsequenzen die hier vorgeschlagene Auffassung über Erziehungsziele für die Didaktik bzw. für die Unterrichtspraxis mit sich bringt, d.h. in welcher Weise Erziehungsziele - verstanden als praktische Prinzipien - zu berücksichtigen sind im Rahmen der inhaltlichen und methodischen Strukturierung des Unterrichtes und im Rahmen der unterrichtlichen Lehrer-Schüler-Interaktion.

Nicht zuletzt sollen die Überlegungen in diesem vierten Kapitel - so hoffe ich - der Didaktik-Diskussion im allgemeinen und der didaktischen Erziehungsziel-Diskussion im besonderen unter dem Aspekt des Konkretisierungsproblem es neue Impulse verleihen.

1. BILDUNG ALS ERZIEHUNGSZIEL: DIE DIDAKTISCHE BZW. UNTERRICHTSPRAKTISCHE UMSETZUNG VON "BILDUNG" IN DER BILDUNGSTHEORETISCHEN DIDAKTIK

1.0 Einführung ins 1. Kapitel

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, kann die bildungstheoretische Didaktik in die Reihe jener didaktischen Konzeptionen eingeordnet werden, welche - im Sinne des beschriebenen normenkritischen Standpunktes - davon ausgehen, dass eine dogmatische Letztbegründung von Erziehungszielen angesichts der historischen und kulturellen Relativität der Normen und Werte nicht länger haltbar ist. Im Falle der bildungstheoretischen Didaktik liegt dieses normenkritische Selbstverständnis vorwiegend in der geisteswissenschaftlichen Theorie Diltheys begründet, welche ja das erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Fundament dieser didaktischen Richtung bildet. Dies bedeutet unter anderem, dass sich die bildungstheoretische Didaktik zur Bewältigung des Legitimationsproblems jenem geisteswissenschaftlichen Postulat anschliesst, welches besagt, dass "in der Erkenntnis des- sen, was ist, die Regel über das, was sein soll" aufzufinden ist (Dilthey, GS VI, S.62). Angesprochen mit dieser Formel ist der für die geisteswissenschaftliche Theorie charakteristische Anspruch, dass im "Verstehen" der erlebbaren Wirklichkeit - und nicht einfach in der Uebernahme von überlieferten Normen! - der Massstab richtigen Handelns fundiert ist; dass es somit die zentrale Aufgabe jeder dogmenkritischen Wissenschaft sein muss, die Wirklichkeit verstehend zu interpretieren, d.h. die "Strukturen", welche der Erscheinungswelt (insbesondere den Kulturprodukten) zugrunde liegen, zu erfassen und zu verdeutlichen. Das hier angedeutete erkenntnistheoretische Postulat ist nun für die hier zur Diskussion stehende didaktische Konzeption in einem zweifachen Sinne von besonderer Relevanz:

- Zum einen betrachtet sich die bildungstheoretische Didaktik als eine (Geistes-) Wissenschaft unter anderen, welche als solche für die genannte "Strukturerhellung" einen Beitrag leisten kann und im Hinblick auf die praktischen Ansprüche des eigenen Gegenstandsbereiches (Bedeutung von Ziel- und Wertsetzungen für die Unterrichtspraxis!) auch leisten muss.

- Zum andern stellt sich die bildungstheoretische Didaktik gleichsam "in den Dienst" des geisteswissenschaftlichen Anliegens, indem sie den Prozess des adäquaten Verstehens der Wirklichkeit zum wichtigsten Anliegen der Erziehung bzw. des Unterrichtes erklärt und auf diese Weise - angesichts ihres spezifischen Gegenstandsbereiches - zur Bedingung der Möglichkeit einer Ausbreitung der geisteswissenschaftlichen (normenkritischen) Auffassung wird.

Der zweitgenannte Bezug von bildungstheoretischer Didaktik und geisteswissenschaftlicher Theorie hat seinen unmittelbaren Niederschlag im (geisteswissenschaftlichen) Bildungsbegriff gefunden: "Bildung" ist nämlich im Verständnis der geisteswissenschaftlichen bzw. bildungstheoretischen Auffassung jenes letztinstanzliche Erziehungsziel, das von einem Erziehungs- und Unterrichtsprozess fordert, dass der "Zögling" zu einem adäquaten Verstehen der Wirklichkeit geführt wird und damit gleichzeitig auch die Fähigkeit zu einer nicht-dogmatisch begründeten "Normengenerierung" erwirbt.

Der bildungstheoretischen Didaktik ist demnach die Aufgabe gestellt, die Voraussetzungen und Qualitäten eines Unterrichtes, der jenes umfassende Verstehen der Wirklichkeit vermittelt oder zumindest vorbereitet, zu klären. Mit andern Worten: Die bildungstheoretische Didaktik hat dafür zu sorgen, dass das letztinstanzliche und dogmenkritisch fundierte Erziehungsziel "Bildung" so konkretisiert wird, dass es im Unterricht angemessen zum Tragen kommt.

Die Erhellung eben dieses didaktischen Konkretisierungsprozesses von "Bildung" soll nun in diesem ersten Kapitel erfolgen. Die Ausführungen werden sich hierbei in die folgenden Abschnitte gliedern:

- Es wird zunächst die geisteswissenschaftliche Theorie Diletheys kurz zu erläutern sein, um auf diese Weise den erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Hintergrund, auf den sowohl der Bildungsbegriff als auch das bildungstheoretische Konkretisierungskonzept Bezug nehmen, zu verdeutlichen.
- Es wird sodann darzulegen sein, was mit dem Begriff der "kategorialen

Bildung" (den Klafki als Leitidee der bildungstheoretischen Didaktik publik gemacht hat) gemeint ist und wie mit Hilfe dieses Begriffs die geisteswissenschaftlichen Anliegen in einen didaktischen Zusammenhang gestellt werden.

- In einem dritten Abschnitt, der das Problem der Legitimation von Bildungsinhalten aufgreift, wird darzulegen sein, in welcher Weise das geisteswissenschaftliche Bildungs- bzw. Wirklichkeitsverständnis Einfluss nimmt auf die Auffassung über die theoretische und praktische Bedeutung des Lehrplanes. Es wird hier insbesondere darum gehen, den geisteswissenschaftlichen Vorschlag zur Ueberwindung des dogmatischen und deduktiven Vorgehens am Beispiel "Lehrplan" zu verdeutlichen.
- Im Anschluss an die geisteswissenschaftliche Lehrplantheorie soll die These vom "Primat der Didaktik vor der Methodik", in welchem die bildungstheoretische Didaktik ihr geisteswissenschaftliches Selbstverständnis expliziert, beschrieben bzw. rekonstruiert werden. Es wird hier darzulegen sein, dass durch diese These eine der wichtigsten Voraussetzungen formuliert wird für die Möglichkeit einer geisteswissenschaftlich fundierten Unterrichtsgestaltung bzw. für eine adäquate Umsetzung des bildungstheoretischen Anliegens.
- Der fünfte Abschnitt beschäftigt sich mit den "Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung". Hier sollen die beiden für die bildungstheoretische Didaktik charakteristischen Grundsätze der "Elementarisierung" und der "Begegnung" beschrieben werden, um deren Bedeutung für die didaktische Umsetzung des bildungstheoretischen bzw. geisteswissenschaftlichen Anliegens aufzuzeigen.
- Im sechsten Abschnitt schliesslich wird es darum gehen, die Frage nach dem Konkretisierungskonzept der bildungstheoretischen Didaktik nochmals aufzugreifen und in konzentrierter Form zu beantworten: Auf dem Hintergrund der Ausführungen in den Abschnitten 1.1 - 1.5 sollen die von Seiten der bildungstheoretischen Didaktik entwickelten Vorschläge, die auf eine adäquate Umsetzung des Erziehungszieles "Bildung" zielen, zusam-

mengefasst und kritisch beurteilt werden.

1.1 Die geisteswissenschaftliche Theorie als Bildungstheorie

Die geisteswissenschaftliche Theorie, die hier in ihren Grundzügen kurz dargelegt werden soll, muss verstanden werden als eine Weiterführung der aufklärerischen Philosophie und Weltanschauung einerseits und der grossen antirationalistischen Stömung des 19. Jhr. andererseits. Sie ist - wie bereits erwähnt - angetreten unter der anspruchsvollen Zielsetzung, eine Wissenschaft zu begründen, die ihre Erkenntnisse und Postulate ohne Rekurs auf irgendwelche Dogmen (im Sinne von überlieferten Glaubenssätzen) zu begründen vermag.¹ Für das hiermit aufgeworfene Problem einer nicht-dogmatischen Letztbegründung sieht Dilthey, der "Vater" des geisteswissenschaftlichen Ansatzes die Lösung in der These, dass die "Wahrheit" in der aktuell erlebbaren Wirklichkeit verborgen sei und sich bei einem adäquaten "Verstehen" dieser Wirklichkeit gleichsam von selbst erschliesse. Aufgabe der Wissenschaft müsse es daher sein, die Wirklichkeit zu verstehen und in diesem Prozess des Verstehens jenen (teleologischen) Zusammenhang zu finden, der alles Erscheinende umschliesst. Von besonderer Bedeutung bei der hier geforderten "hermeneutischen" Erkenntnisgewinnung ist mithin die Einsicht, dass das Subjekt, das die Wirklichkeit verstehen will, selber ein Teil eben dieser Wirklichkeit ist: Wirklichkeitserkenntnis (bzw. Wahrheitserkenntnis) bedeutet somit konsequenterweise immer "Selbsterkenntnis". Im Sinne der hiermit ange deuteten Aufhebung einer Trennung von Subjekt und Objekt wird die wiederherstellung der Einheit von Innenwelt und Aussenwelt zu einem der zentralen Themen des geisteswissenschaftlichen Denkens. Im hermeneutischen Prozess soll die Identität, die im persönlichkeitskonstituierenden "Selbst" und der kulturell geformten "Welt" einzig zwei verschiedene Erscheinungsformen hat, wiedergefunden werden, indem die individuelle Lebenseinheit (die "Person") auf den gemeinsamen geschichtlich-kulturellen Hintergrund zurückgeführt wird und indem dieser geschichtlich-kulturelle Hintergrund gleichzeitig als das Ergebnis des Auseinandersetzungsprozesses der verschiedenen Personen mit der Wirklichkeit ("Erleben-Ausdruck-Verstehen")

begriffen wird.

Mit diesen einleitenden Gedanken ist der Kern des geisteswissenschaftlichen Ansatzes zusammenfassend beschrieben: Der geisteswissenschaftlichen Theorie geht es um das Verstehen jenes umfassenden Zusammenhanges, von dem her Selbsterkenntnis und Welterkenntnis zusammenfallen und welcher das letzte begründende Fundament des Denkens und Handelns zu bilden vermag. Dieses verstehende Erfassen der Wirklichkeit soll der Intention Diltheys gemäss im Rahmen der geisteswissenschaftlichen Theorie erörtert und methodologisch fundiert werden.

Auf den von Dilthey entworfenen "hermeneutischen Prozess" wollen wir nun im Folgenden etwas näher eingehen. Es sollen zunächst in zwei Punkten die beiden bedeutendsten Aspekte des "verstehenden Erfassens der Wirklichkeit" erörtert werden ("Das Erleben und das Verstehen seiner selbst"; "Das Verstehen anderer Personen und ihrer Lebensäusserungen"), um dann im Anschluss daran den Begriff des "teleologischen Zusammenhanges" zu klären und - damit verbunden - den Begriff des hermeneutischen Erkenntnisinteresses als geisteswissenschaftlich-bildungstheoretische Grundkategorie einzuführen.

1.1.1 Das Erleben und das Verstehen seiner selbst

Der hermeneutische Prozess, der im Rahmen der geisteswissenschaftlichen Theorie beschrieben wird und der zur Erschliessung des wirklichkeitskonstituierenden Zusammenhanges hinführen soll, findet seine wohl fundamentalste Voraussetzung im menschlichen "Erleben". Die hermeneutische Bedeutung des Erlebnisses liegt hierbei zunächst einmal darin begründet, dass gerade im Erleben die bereits angesprochene Identität von Subjekt und Objekt, die ursprüngliche Einheit von Ich und Welt, in einer ganz unmittelbaren Weise erfahren wird, denn: "Das Erlebnis tritt mir (...) nicht gegenüber als ein Wahrgenommenes oder Vorgestelltes; es ist uns nicht gegeben, sondern die Realität Erlebnis ist für uns dadurch da, dass wir ihrer innwerden, dass ich sie als zu mir in irgendeinem Sinne zugehörig unmittelbar habe" (GS VI S.313). Ueber diese Subjekt-Objekt-ver-

bindende Funktion hinaus besitzt das Erlebnis aber noch in einem anderen Sinne eine fundamentale "zusammenhangserschliessende" Bedeutung: nämlich durch die in ihm grundgelegte Verbindung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Mit den Worten Diltheys: Im Erlebnis "wird die Zeit erfahren als das rastlose Vorrücken der Gegenwart, in welchem das Gegenwärtige immerfort Vergangenheit wird und das Zukünftige Gegenwart" (GS VII S.193). Zwar ist das Erlebnis als solches immer nur als Gegenwart da, und weil Vergangenheit und Zukunft nur insofern Realität besitzen, als sie sich im je gegenwärtigen Erlebnis niederschlagen (a.a.O.), kommt der Gegenwart auch im Rahmen des hermeneutischen Prozesses eine gewisse Vorrangstellung zu. Bedeutsam ist die erlebte Gegenwart indessen gerade durch die Tatsache, dass diese ihre Qualität dadurch gewinnt, dass sie "die Vorstellung von der Vergangenheit in der Erinnerung und die von der Zukunft in der Phantasie" umschliesst (GS VII S.232). "So ist die Gegenwart von Vergangenem erfüllt und trägt die Zukunft in sich" (a.a.O.), und eben damit ist die Voraussetzung gegeben, um im Erlebnis den zeitlichen Zusammenhang, der für die intendierte Erschliessung der Wirklichkeit unabdingbar ist, zu erfassen.

Was sich an Vergangenem und künftig Möglichem in der Gegenwart bzw. im Erlebnis niederschlägt, bestimmt sich danach, ob es eine einheitliche "Bedeutung" hat. Das Erlebnis wird damit im geisteswissenschaftlichen Verständnis zu jener kleinsten Einheit, welche sich im Fluss der Zeit durch eine einheitliche Bedeutung herausgebildet hat.² Die einzelnen Erlebnisse qua Bedeutungseinheiten bilden ihrerseits wiederum die Teile eines umfassenden Zusammenhanges: Sie sind die Momente, aus denen sich der individuelle Lebenslauf einer Person zusammensetzt. Das Erlebnis wird damit zum Träger jenes inneren Zusammenhanges, welcher die persönliche Identität konstituiert. Unter Berücksichtigung dieses fundamentalen Aspekts kann Dilthey festhalten: "Jedes einzelne Erlebnis ist auf ein Selbst bezogen, dessen Teil es ist; es ist durch die Struktur mit anderen Teilen zu einem Zusammenhang verbunden. In allem Geistigen finden wir Zusammenhang; so ist Zusammenhang eine Kategorie, die aus dem Leben entspringt" (GS VII S.195).

Dieses "Selbst, das im Leben bzw. im Erleben immer schon gegeben ist", kann im "Verstehen" zur Besinnung gebracht werden: Indem wir uns unserem eigenen Leben und Erleben gegenüber verstehend verhalten, eröffnet sich der Sinn unseres Daseins. Dieser Sinn "liegt in einem Bedeutungszusammenhang, in welchem jede erinnerbare Gegenwart einen Eigenwert besitzt, doch zugleich im Zusammenhang der Erinnerung eine Beziehung zu einem Sinn des Ganzen hat. Dieser Sinn des individuellen Daseins ist ganz singular, dem Erkennen unauflösbar, und er repräsentiert doch in seiner Art, wie eine Monade von Leibniz, das geschichtliche Universum" (GS VII, S.193).

Das "Verstehen", welches in diesem dem Erleben immanenten Sinn einzudringen versucht, unterscheidet sich nach Dilthey wesentlich von den Methoden des Naturerkennens, da hier ein Zusammenhang aufgesucht wird, "der nicht in der blossen Relation von Ursache und Wirkung besteht" (GS VII, S.193). Das "Schlussverfahren", welches dem hier gemeinten hermeneutischen Verstehen zugrunde liegt, beinhaltet nämlich sowohl den Aspekt des "Analogieschlusses" als auch denjenigen des "Induktionsschlusses":

- Um einen Analogieschluss handelt es sich insofern, als ein Schluss von Besonderem zu Besonderem (Einzelenerlebnis zu Einzelenerlebnis) vorliegt und zwar mittels einer Beziehung auf ein Gemeinsames, das in jedem Fall repräsentiert, gegenwärtig ist.
- Um einen Induktionsschluss handelt es sich insofern, als aus einer unvollständigen Reihe von Fällen eine "Struktur", ein "Ordnungssystem" abgeleitet wird, das die Fälle als Teile zu einem Ganzen zusammennimmt (GS VII, S.219 f).

Das, was hier in methodologischer Absicht bezeichnet ist als "Beziehung auf ein Gemeinsames" oder als "Struktur" bzw. als "Ordnungssystem, das die Fälle als Teile zu einem Ganzen zusammennimmt", ist mithin auch entscheidend für das verstehende Erfassen des (eigenen) Lebenszusammenhanges: Ein solches Verstehen impliziert nämlich wesentlich, dass der Sinn (a) der "abgelaufenen Glieder" des Lebensverlaufes, (b) der je gegenwärtigen Erfahrungen sowie (c) der künftigen Möglichkeiten, die realisiert werden sollen, sich dadurch konstituiert, dass diese Momente als Ausdruck eines identischen Prinzips, eines "inneren Mittelpunktes", erfasst werden; d.h.

dass der Zusammenhang, der im Erleben bekanntlich immer schon grundgelegt ist, tatsächlich auch erkannt wird. Nur wenn ein solches Verstehen realisiert wird, so wird dieses Verstehen auch zum Fundament für die aktive Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit: Jenes Erfassen des (inneren) Prinzips, von dem hier die Rede ist, bringt es dann mit sich, dass die "Auswahl aus Möglichkeiten und Intention zur Realisierung einer (...) bestimmten Zielvorstellung, Wahl der Mittel zu ihrer Ausführung und diese Ausführung selbst" nicht durch blosse Willkür, sondern durch den Lebenszusammenhang selber vollzogen wird" (GS VII, S.202 f.).³

Angesprochen mit dem hier behaupteten Zusammenhang zwischen Wirklichkeitsverstehen und Lebensvollzug ist die geisteswissenschaftliche Auffassung, dass die Tätigkeit einer Person und die entsprechenden Produkte tendenziell mehr sind als nur zweckmässige Instrumente zur Lebensbewältigung: Sie sind "Ausdruck" eines Erlebens, in welchem sich der gesamte (Lebens-) Zusammenhang spiegelt; ein Medium also, in welchem sich das Leben und die von ihm erfasste Wirklichkeit in fester Gestalt zur Geltung bringt (vgl. hierzu Bollnow 1955 S.172 ff.).⁴

Die hier geäusserte Annahme, dass der Lebenszusammenhang aus sich selbst heraus zur Tätigkeit drängt und gleichzeitig auch die Qualität dieser Tätigkeit zu bestimmen vermag, wird nun für die geisteswissenschaftliche Theorie zum Anlass, um den Bereich des hermeneutischen (Selbst-) Verstehens über die direkte Erlebnisdeutung hinaus auf dem Bereich der menschlichen Tätigkeit und der entsprechenden Kulturprodukte zu erweitern. Mit anderen Worten: Für die hermeneutische Reflexion werden die "eigenen" Lebensäusserungen - verstanden als Ausdruck des Lebens bzw. des Erlebens - zu einem entscheidenden Medium für den Prozess der Selbstfindung oder (allgemein gesprochen) für die letztlich intendierte Wirklichkeitser-schliessung (GS VI, S.318). Diese Ausweitung des hermeneutischen Objektbereiches ist insbesondere unter dem Aspekt des wissenschaftlichen Anspruches, den die geisteswissenschaftliche Theorie erhebt, von zentraler Bedeutung: Dadurch, dass "objektivierte" Lebensäusserungen zum Gegenstand des hermeneutischen Verstehens werden, kann nämlich die Erkenntnisproblematik, die mit der introspektiven Reflexion auf die subjektiven Erlebnisse

verbunden ist, weitgehend eliminiert werden.⁵

1.1.2 Das Verstehen anderer Personen und ihrer Lebensäußerungen

Das "Verstehen" wurde im letzten Abschnitt dargestellt als derjenige Reflexionsprozess, welcher den Bedeutungszusammenhang, der den Erlebnissen sowie dem eigenen Lebenslauf bzw. der eigenen Tätigkeit immanent ist, zur Besinnung bringt. Nun darf indessen der hermeneutische Prozess nicht auf das bisher besprochene "Selbstverstehen" eingeschränkt werden. Erst dadurch nämlich, dass das "Selbstverstehen" durch das sogenannte "Fremdverstehen" ergänzt wird, vermag das im geisteswissenschaftlichen Ansatz intendierte Verstehen seine eigene Funktion zu erfüllen: Nur so vermag das Erlebnis aus der subjektiven Enge seines Erfahrungsbereiches herausgeführt werden; nur so kann dieses in ein wirklich umfassendes Verstehen von Leben überhaupt erhoben werden (GS VII, S. 141).

Das hier angesprochene Fremdverstehen, das den sinn- und wirklichkeitskonstituierenden Zusammenhang im Erleben der anderen Person zu erschliessen sucht, hat das eigene Erleben und das Verstehen seiner selbst zu seiner Voraussetzung (GS VII, S.205). Sein spezifisches Charakteristikum ist dadurch gegeben, dass hier die introspektive Reflexion zur Sinnerschliessung nicht mehr möglich ist; dass also die Lebensäußerungen den einzig möglichen Ansatzpunkt bilden, um verstehend den Zugang zu anderen Personen, ihrem Leben und Erleben zu finden. Ausgehend von diesem zentralen Status der Lebensäußerungen für das Fremdverstehen, unterscheidet Dilthey nun nicht nur verschiedene Klassen von Lebensäußerungen⁶, sondern auch zwei verschiedene Formen des (Fremd-) Verstehens: Ein "elementares Verstehen" sowie ein "höheres Verstehen" (GS VII, S.206 ff.).

Gegenstand des elementaren Verstehens sind einzelne Lebensäußerungen (einzelne Begriffe und Sätze, einzelne Handlungen, einzelne Mienen und Gebärden). Ihre geisteswissenschaftliche bzw. hermeneutische Relevanz liegt vorwiegend darin begründet, dass sich in ihnen der "objektive Geist" repräsentiert, d.h. eine zwischen den Individuen liegende Gemeinsamkeit, die sich durch die einzelnen Lebensäußerungen hindurch als

Lebensstil, Formen des Verkehrs (Normen), Sitte, Recht, Staat, Religion, Kunst, Wissenschaft manifestiert. Mit den Worten Diltheys: "Die Lebensäußerung, die das Individuum auffasst, ist ihm in der Regel nicht nur diese als eine einzelne, sondern ist gleichsam erfüllt von einem Wissen über Gemeinsamkeit und von einer in ihr gegebenen Beziehung auf ein Inneres" (GS VII, S.26). Dadurch, dass im "elementaren Verstehen" die einzelne Lebensäußerung als "einer Sphäre der Gemeinsamkeit, einem Typus angehörig" erfasst wird, wird die einzelne Lebensäußerung zu einem Medium, in dem sich die ganzheitliche Struktur der Wirklichkeit in einer besonderen Weise widerspiegelt (GS VII, S.203).

Das "höhere Verstehen" hat das soeben skizzierte "elementare Verstehen" zu seiner Voraussetzung: Es geht hier darum, die Mannigfaltigkeit der elementaren Lebensäußerungen einer anderen Person als Ausdruck eines inneren Zusammenhanges zu erfassen (GS VII, S.211). Ein solcher Rückgang auf das "Ganze", auf die Individualität, ist im praktischen Umgang mit anderen Menschen immer dann gefordert, wenn Störungen im "Verstehen von dem normalen Zusammenhang der Lebensäußerung und dem sich in ihr ausdrückenden Geistigen" auftreten und sich daher die Aufgabe stellt, auf den ganzen Lebenszusammenhang zurückzugehen, um eine Entscheidung über den Zweifel zu erreichen (GS VII, S.210).

Aber nicht nur der praktische Umgang, welcher uns dazu nötigt, "mit anderen Menschen zu rechnen" (GS VII, S.212), bildet den Anlass, um auf das Ganze eines Lebenszusammenhanges zurückzugehen: Das Geheimnis der Person reizt darüber hinaus auch "um seiner selbst willen" zu immer neuen und tieferen Versuchen des höheren Verstehens. Hinzu kommt, dass auch durch die dichterischen bzw. künstlerischen Werke die Form des höheren Verstehens angesprochen wird: Auch hier ist jeweils die Aufgabe gestellt, einen Lebenszusammenhang in einem konkreten anderen aufzufinden (GS VII, S.213).

1.1.3 Der teleologische Zusammenhang

In der bisherigen Darstellung von Diltheys geisteswissenschaftlicher

Theorie wurde unterschieden zwischen dem Erleben und dem Verstehen seiner selbst sowie dem Verstehen anderer Personen und ihrer Lebensäußerungen, wobei in beiden Fällen die Erschließung des wirklichkeits- und sinnkonstituierenden Zusammenhanges als das letztlich intendierte Ergebnis hervorgehoben wurde.

Nun könnte die (zwar in Anlehnung an Dilthey vorgenommene, aber dennoch künstliche) Gliederung dieser Ausführungen unter Umständen den Eindruck entstehen lassen, als ginge es im hier skizzierten hermeneutischen Prozess um die Erschließung von zwei bzw. drei verschiedenartigen Zusammenhängen, nämlich:

- (1) um den individuellen Bedeutungszusammenhang, der dem eigenen Leben zugrunde liegt und der den Gegenstand des "Selbstverstehens" bildet, sowie
- (2a) um den durch den objektiven Geist gestifteten Zusammenhang zwischen den einzelnen Individuen, der im "elementaren Verstehen" erschlossen werden kann, und schliesslich
- (2b) um den individuellen Lebenszusammenhang von anderen Personen, der im "höheren Verstehen" zur Besinnung gebracht werden kann.

In Wirklichkeit aber ist das hermeneutische Verfahren gerade darauf ausgerichtet, jenen übergeordneten Zusammenhang zu erschliessen, der die genannten drei Teilzusammenhänge als unterschiedliche Aspektierungen einer inneren Einheit erscheinen lässt.

Dies zeigt sich etwa darin, dass zwischen dem (eigenen) Erleben und dem Fremdverstehen ein korrelatives, sich gegenseitig bedingendes Verhältnis besteht: nämlich in dem Sinne, als das Verstehen des anderen nur möglich ist, "indem der Zusammenhang, der im eigenen Erleben besteht und in unzähligen Fällen erfahren ist, mit all den in ihm liegenden Möglichkeiten immer gegenwärtig und bereit ist" (GS VII, S.213 f), während auf der anderen Seite das Verstehen des anderen gleichzeitig ein "Nacherleben" bedeutet, bei welchem der verstehenden Person Erlebnisse widerfahren, die in der Determination des eigenen Lebens nicht gegeben sind (GS VII, S.218). Die hier angesprochene Tatsache, dass der eigene Erlebniszusammenhang die Voraussetzung für das Verstehen des anderen bildet und sich selber durch

eben dieses Verstehen fortwährend erweitert, weist demnach darauf hin, dass der im hermeneutischen Prozess zu erschliessende Zusammenhang als ein einziger, umfassender Zusammenhang verstanden werden muss; als ein Zusammenhang, der gerade aufgrund dieses umfassenden Charakters die Identität von Selbst und (geistiger) Welt aufzuweisen und den unterschiedlichen Ereignissen und Phänomenen einen in sich geschlossenen Sinn zu verleihen vermag.

Der wirklichkeits- und sinnerschliessende Zusammenhang, der in unseren bisherigen Ausführungen als eine vorwiegend erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Kategorie betrachtet wurde, ist bei Dilthey auch in den anthropologischen und psychologischen Schriften aufgegriffen und behandelt worden, dort thematisiert als Frage nach der Erscheinungsweise und Entwicklung des "Zusammenhanges der psychischen Erscheinungen" (vgl. hierzu Herrmann 1971, S.131 ff). Im Rahmen eben dieser Analyse stösst Dilthey mitunter auf jene spezifisch anthropologische Dimension, die er als "Centrum" bezeichnet und in welcher er die Bedingung der Möglichkeit für die Ausbildung eines zusammenhängenden, in sich geschlossenen Selbst- und Weltbewusstseins sieht. Dieses "Centrum", das einerseits im hermeneutischen Prozess "ausgebildet" wird und andererseits selber die Grundlage bildet für das Gelingen des hermeneutischen Prozesses, ist in funktionaler Hinsicht dadurch charakterisiert, dass es alle Handlungen und Gedanken bestimmt und dass es dafür sorgt, dass das Individuum von "innen" gesteuert wird und nicht einfach dem "Spiel der Reize" preisgegeben wird (GS V, S.210). "Alle menschliche Entwicklung kann nicht mehr leisten, als einen solchen Zusammenhang zu bilden, welcher souverän, den Bedingungen des Daseins angepasst, in sich geschlossen und bedeutsam sei. (...) Der Charakter bildet nur eine, doch die wichtigste Seite dieser Vollendung. In aller Wirklichkeit auf der Erde tritt solche Gestalt der Seele als das höchste hervor" (GS V, S.220). Zentrales Merkmal der hier erwähnten "vollendeten Gestalt der Seele", d.h. des ausgebildeten "Centrums" bzw. des ausgebildeten Zusammenhanges, ist demnach der bereits erwähnte verhaltenssteuernde, teleologische Charakter: Der Mensch setzt Zwecke,

bringt Schöpfungen hervor und erzeugt Lebenswerte gemäss dem ihm ausgebildeten "Centrum" (GS VI, S.180 ff; vgl. hierzu auch Herrmann 1971, S.144 ff.). Damit wird hier - unter psychologischem Aspekt - jener Gedanke bestätigt, auf den wir bereits in Abschnitt 1.1.1 gestossen sind, als wir feststellten, dass das hermeneutische Verstehen gleichzeitig auch das Fundament schafft für die tätige Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit. Dieses Ergebnis von Diltheys psychologischer und anthropologischer Analyse ist für uns nicht zuletzt deshalb von grosser Bedeutung, weil hier die psychologische Fundierung jener geisteswissenschaftlichen These liegt, welche dem normenkritischen Selbstverständnis der bildungstheoretischen Didaktik seine entscheidende Prägung verliehen hat.

Der Teleologie-Begriff, der mitunter zur Bezeichnung des handlungssteuernden Charakters des "Centrums" bzw. des "erworbenen Zusammenhanges" verwendet wird, verweist noch auf ein weiteres Charakteristikum, das bei der Beschreibung der hier zur Diskussion stehenden Grundkategorie des geisteswissenschaftlichen Ansatzes nicht unerwähnt bleiben darf. Nach Dilthey ist nämlich ein ausgebildetes "Centrum" "in dem Masse wertvoller für Selbsterhaltung und Lebensgefühl, in welchem eine feinere Differenzierung und höhere Steigerung der einzelnen Strukturen das Material dieser höheren Einigung ausmacht" (GS VI, S.221). Dies bedeutet, dass der Zusammenhang, der im Prozess der individuellen Entwicklung ausgebildet bzw. im Prozess des hermeneutischen Verstehens erschlossen werden soll, nicht eine statische Grösse darstellt, welche den Endpunkt einer Entwicklung bzw. eines Prozesses bezeichnet, sondern gleichzeitig den Ausgangspunkt für eine immanente, nie abschliessbare Weiterentwicklung bildet. Der einmal erreichte Zusammenhang steuert somit aus sich heraus auf seine eigene Entfaltung hin; er verlangt eine permanente Fortsetzung des Dreischrittes "Erleben-Ausdruck-Verstehen", um auf diese Weise die erwähnte "feinere Differenzierung und höhere Steigerung" nach Massgabe seiner eigenen Grundstruktur zu erlangen.

In diesem Sinne wird es für das Individuum möglich, im einmal erreichten Zustand immer auch die Tendenz zur (Weiter-) Entwicklung seiner individuellen Persönlichkeit zu erkennen: Sie liegt in der Ausdifferenzierung

des je erschlossenen bzw. erworbenen Zusammenhanges und wirkt sich unter anderem aus im Grade der Freisetzung von schöpferischer Kraft (vgl. Herrmann 1971, S. 155 f.). Auf dem Hintergrund dieser Ueberlegung wird schliesslich deutlich, das im geisteswissenschaftlichen Denken der letzte Massstab für die Entwicklung (und Erziehung!) des Individuums in diesem selber gefunden werden muss: ein geisteswissenschaftliches Postulat, das für die bildungstheoretische Didaktik von grosser Bedeutung sein wird.

1.1.4 Das hermeneutische Erkenntnisinteresse

Es gilt heute als eine kaum mehr bestrittene Tatsache, dass die (wissenschaftliche) Erkenntnisgewinnung bzw. Theoriebildung noch durch andere als ausschliesslich logische und methodologische Kriterien bestimmt ist und dass der Wechsel der "Paradigmata", welche wichtig sind für die jeweiligen wissenschaftlichen Problemlösestrategien, letztlich irgendwelchen ausserwissenschaftlichen, gesellschaftlich und historisch bedingten Einflüssen unterliegt (vgl. z.B. Horkheimer 1968, Kuhn 1969). Als einen der wichtigsten Faktoren, über den die ausserwissenschaftlichen, zum Teil irrationalen Bedingungen den Prozess und die Ergebnisse der Wissenschaft beeinflussen, kann - im Anschluss an Habermas - das sogenannte "erkenntnisleitende Interesse" identifiziert werden. Gemeint mit diesem Begriff sind nicht etwa persönliche Motive und Zwecke des Wissenschaftlers, welche die Wahl der einzelnen Forschungsarbeiten unmittelbar beeinflussen, sondern jene übergeordnete Wert- bzw. Zwecksetzung, die der jeweiligen wissenschaftstheoretischen Position zugrunde liegt und die über diese Erkenntnis- und Forschungsbasis mittelbar auch die Qualität der einzelnen wissenschaftlichen Ergebnisse sowie deren praktische Verwendungsmöglichkeit in einer charakteristischen Weise bestimmt.

Als eine solche wissenschaftstheoretische Position, in welcher sich - implizit oder explizit - auch normative und weltanschauliche Grundannahmen widerspiegeln, kann bekanntlich auch die von Dilthey entworfene geisteswissenschaftliche Theorie betrachtet werden. Wird nun den soeben geäusserten Ueberlegungen gemäss das erkenntnisleitende Interesse zu identi-

fizieren versucht, welches eben diesem erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Ansatz zugrunde liegt, so wird - den Ausführungen in Abschnitt 1.3 entsprechend - offensichtlich die Ausbildung bzw. Ausdifferenzierung des teleologischen Zusammenhanges als ein solcher weltanschaulich-geprägter Orientierungspunkt zu nennen sein. Insofern jener teleologische Zusammenhang für Dilthey gleichzeitig als Zeichen einer reifen, gebildeten Persönlichkeit gilt, kann das übergeordnete Ziel, auf das hin die geisteswissenschaftliche Erkenntnis ausgerichtet ist, auch als "Bildung der Persönlichkeit" umschrieben werden. Oder wiederum unter einer anderen Perspektive betrachtet: Die geisteswissenschaftliche Forschung beabsichtigt, denjenigen Punkt zu erreichen (zu "verstehen"), wo die Wirklichkeit aus sich heraus verständlich wird, wo Selbst und Welt als Ausdruck derselben "Struktur" erscheinen. Der geisteswissenschaftlichen Theorie geht es demnach um ein umfassendes Selbst- und Weltverstehen, um ein Erfassen des wirklichkeitskonstituierenden Sinnes. Wird das wissenschaftliche Vorgehen, welches auf das so verstandene geisteswissenschaftliche Erkenntnisinteresse ausgerichtet ist, gemäß den obenstehenden Ausführungen als "Hermeneutik" bezeichnet, so kann sinnvollerweise von einem "hermeneutischen Erkenntnisinteresse" gesprochen werden, welches der geisteswissenschaftlichen Reflexion zugrunde liegt. Das "hermeneutische Erkenntnisinteresse" - so können wir infolge dessen sagen - zielt auf "Ausbildung und Ausdifferenzierung des teleologischen Zusammenhanges", auf "Bildung der Persönlichkeit", auf ein umfassendes "Selbst- und Weltverstehen", auf ein "Erfassen des wirklichkeitskonstituierenden Sinnes".

An dieser Stelle muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass wir mit unserer Definition des geisteswissenschaftlichen Erkenntnisinteresses von der Auffassung, wie sie von Habermas (1968) vertreten wird, deutlich abweichen. Habermas entwickelte nämlich - ebenfalls im Anschluss an Diltheys geisteswissenschaftlich-hermeneutisches Verfahren - den Begriff des "praktischen Erkenntnisinteresses", welches nach ihm der hermeneutischen Methode zuzuordnen ist und das "auf die Wahrung der Intersubjektivität einer Verständigung" gerichtet ist (Habermas, a.a.O. S.222).

Wenn wir uns hier dazu veranlasst sehen, von dieser Auffassung nicht nur terminologisch, sondern auch begrifflich-inhaltlich abzuweichen, so deshalb, weil wir glauben, bei der Habermas'schen Interpretation eine wesentliche Verkürzung von Diltheys eigener Konzeption nachweisen zu können. Habermas vernachlässigt nämlich unbegründet den für Dilthey bedeutsamen und sehr zentralen Gedanken von der Ausbildung bzw. Ausdifferenzierung eines teleologischen Zusammenhanges bzw. von der "Persönlichkeitsbildung" und weist dem hermeneutischen Verstehen einzig eine kommunikative (praktische) Funktion zu, nämlich als Mittel für das Gelingen einer verlässlichen intersubjektiven Verständigung (a.a.O. S.219 f.). Damit verabsolutiert Habermas jenen Aspekt, der oben als "verstehen anderer Personen und ihrer Lebensäußerung" bezeichnet wurde, während der Aspekt des Erlebens und des Verstehens seiner selbst unerwähnt bleibt. Gleichzeitig wird der Rückgang auf den "Lebenszusammenhang" verkürzt zu einem Mittel, welches nur noch dazu dient, "Störungen des routinierten Umganges" zu eliminieren und "die Intersubjektivität der Verständigung in der umgangssprachlichen Kommunikation und im Handeln unter gemeinsamen Normen zu sichern" (a.a.O. S.221). Gemäss den vorangegangenen Ausführungen zu Diltheys geisteswissenschaftlichen Theorie erscheint es uns daher als gerechtfertigt, an die Stelle des Habermas'schen Begriffes des "praktischen Erkenntnisinteressens" denjenigen des "hermeneutischen Erkenntnisinteressens" zu setzen, um auf diese Weise die dem geisteswissenschaftlichen Ansatz zugrunde liegende Intention adäquater zu bezeichnen.

Noch ein weiteres muss schliesslich an dieser Stelle hinzugefügt werden: nämlich der Hinweis darauf, dass das, was wir soeben als "hermeneutisches Erkenntnisinteresse" bezeichnet haben, hier nicht als eine ausschliesslich methodologische Kategorie verstanden wird. Die (offensichtlich auch von Habermas vertretene) Auffassung, dass die geisteswissenschaftliche Hermeneutik in erster Linie als eine wissenschaftliche "Methode" zu betrachten sei und dass sich die normative Basis der geisteswissenschaftlichen Position aus eben dieser Methode umfassend erschliessen lasse, ist m.E. nicht ganz unproblematisch. Der von Dilthey entworfene herme-

neutische Prozess kann nämlich - im Gegensatz etwa zur realwissenschaftlichen Methode der "objektiven" Erkenntnisgewinnung - nicht auf ein "Verfahren" reduziert werden; d.h. die geisteswissenschaftlich-hermeneutische Erkenntnisgewinnung lässt sich nicht in Regeln fassen, welche das Vorgehen in der Weise definieren, dass dieses - unabhängig vom jeweiligen Wissenschaftler - bei gleichen Inhalten auch zu gleichen "Produkten" führt. Stattdessen muss die geisteswissenschaftliche Hermeneutik primär als ein idealtypischer⁷, schöpferisch-künstlerischer Erkenntnisprozess betrachtet werden: als ein Erkenntnisprozess, der sich selber im Dreischritt Erleben-Ausdruck-Verstehen vollzieht und den Dilthey zunächst beim Künstler vorzufinden glaubt. Zwar spricht Dilthey selber wiederholt von einer "hermeneutischen Methode", und er hat ganz offensichtlich auch versucht, eine solche zu entwickeln (vgl. V, S.331 ff; VII, S.218 ff). Wird aber der Begriff "Methode" im technologischen Sinne verstanden, nämlich als ein intersubjektiv-verbindlich normierbarer und entsprechend präzise (operational) definierbarer Prozess, so muss festgehalten werden, dass dies Dilthey auch nicht annähernd gelungen ist. Der hermeneutische Prozess bleibt wesentlich ein durch die "Genialität des Auslegers" bedingte Kunst, die sich letztlich nicht in Regeln fassen lässt.⁸ Gerade diese Eigenheit des geisteswissenschaftlichen Ansatzes wird für das didaktische Konkretisierungskonzept, das im folgenden - aufbauend auf den Überlegungen dieses ersten Abschnittes - rekonstruiert und analysiert werden soll, von entscheidender Bedeutung sein.

1.2 Der Begriff der kategorialen Bildung

Der geisteswissenschaftliche Ansatz, der im vorangegangenen Abschnitt (1.1) in seinen Grundzügen kurz skizziert worden ist, bildet - wie bereits erwähnt - die Grundlage für die hier zur Diskussion stehende bildungstheoretische Didaktik und das entsprechende Konkretisierungskonzept. Die Tatsache, dass ausgerechnet eine pädagogische Disziplin auf jene erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Position zurückgegriffen hat, ist hierbei ein bemerkenswertes und durchaus nicht ganz zufälliges Ereignis. Auf

der einen Seite hat sich Dilthey ja selber darum bemüht, seine geisteswissenschaftliche Theorie in eine (dogmenkritische) Erziehungslehre umzusetzen: in eine Erziehungslehre, welche im letztlich intendierten "teleologischen Zusammenhang" seinen obersten normativen Bezugspunkt findet. Nicht zuletzt diese von Dilthey vorgenommene pädagogische Auswertung der geisteswissenschaftlichen Theorie dürfte mitverantwortlich sein dafür, dass verschiedene Pädagogen (z.B. die Dilthey-Schüler Nohl und Weniger) den geisteswissenschaftlichen Ansatz auf den Bereich von Erziehung und Unterricht anzuwenden und weiter auszudifferenzieren suchten.

Auf der anderen Seite aber - und das dürfte entscheidend sein für die pädagogische Relevanz der geisteswissenschaftlichen Theorie - hat Dilthey seinen Ansatz so konzipiert, dass dieser selber mit guten Gründen als "Bildungstheorie" bezeichnet werden kann. Dadurch nämlich, dass dort die Ausbildung von Ausdifferenzierung eines "teleologischen Zusammenhanges" gleichzeitig auch als das Kennzeichen einer vollentwickelten, "gebildeten" Persönlichkeit verstanden wird, erhält der hermeneutische Prozess, der die Entwicklung jenes Zusammenhanges sowohl abbildet als auch befördert, den Status eines (idealtypischen) Bildungsprozesses. Der Bildungsbegriff, der ja spätestens seit der Klassik als eine der grundlegenden Kategorien pädagogischen Denkens und Handelns gilt, wird somit im Rahmen des geisteswissenschaftlichen Ansatzes neu bestimmt und erkenntnistheoretisch fundiert. "Bildung" im Sinne der geisteswissenschaftlichen Theorie - so lässt sich im Hinblick auf die vorangegangenen Ausführungen zusammenfassend sagen - meint:

- (a) einen Prozess, der auf die Erschliessung des wirklichkeits- und sinnkonstituierenden Zusammenhanges abzielt;
- (b) einen Prozess, der sich wesentlich im Dreischritt Erleben-Ausdruck-Verstehen vollzieht;
- (c) einen Prozess, der über das adäquate Verstehen der Wirklichkeit auch die Fähigkeit zu sinnvollen Ziel- und Zwecksetzungen bzw. zu sinnvoller Tätigkeit vermittelt.
- (d) einen Prozess, der den letzten Massstab für sein Gelingen im Indivi-

duum selber findet.

Die im Anschluss an Diltheys erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Ansatz entwickelte geisteswissenschaftliche Didaktik hat nun den hier beschriebenen Bildungsbegriff aufgegriffen, einerseits um die eigene theoretische Position zu charakterisieren ("bildungstheoretische Didaktik"), andererseits um die von ihr als gültig erachtete Leitidee für die didaktische Reflexion und für das unterrichtliche Handeln begrifflich zu bezeichnen ("Bildung" als letztinstanzliches Erziehungsziel). Im Hinblick auf diese ausserordentlich zentrale Stellung des Bildungsbegriffes mag sich hier die Frage aufdrängen, warum denn ausgerechnet der traditionsbelastete Terminus "Bildung" beigezogen wurde zur Kennzeichnung einer didaktischen Position, die sich ausdrücklich um eine neue Fundierung des didaktischen Denkens bemüht und sich daher tendenziell von früheren Positionen abzusetzen versucht. Ist diese terminologische Anlehnung an die damals etablierten Auffassungen ein willkürliches Konstrukt oder liegt sie in einer inneren, begrifflichen Verwandtschaft begründet?

Eine ausführliche und systematische Antwort auf diese Frage hat Klafki in seinem bekannten Aufsatz über den Begriff der kategorialen Bildung zu geben versucht. In diesen seinen Ausführungen wird deutlich, dass der geisteswissenschaftliche ("kategoriale") Bildungsbegriff - trotz seines wesentlich neuen Bedeutungsgehaltes - die zentralen Anliegen der herkömmlichen Auffassungen über Bildung aufgreift und dass die neuartige Bedeutung (das "Kategoriale") gerade dadurch gegeben ist, dass hier die früheren Auffassungen in einem dialektischen Sinne vereint, "aufgehoben" sind.

Klafki geht im erwähnten Aufsatz davon aus, dass sich die herkömmlichen Bildungstheorien in zwei grosse Strömungen einteilen lassen: in sogenannte "materiale Bildungstheorien" einerseits und in sogenannte "formale Bildungstheorien" andererseits. Klafki versucht nun nachzuweisen, dass und inwiefern sowohl die materialen als auch die formalen Bildungstheorien Aspekte thematisieren, welche dann, wenn sie aus der jeweiligen Einseitigkeit herausgehoben werden, auch für das geisteswissenschaftliche

Unterrichtsverständnis von zentraler Bedeutung sind.

Die materialen Bildungstheorien sind nach Klafki hauptsächlich dadurch gekennzeichnet, dass hier das Bildungsziel in der Aufnahme von "Bildungsinhalten" gesehen wird, wobei das Subjekt als "Gefäß" verstanden wird, welches die "Inhalte" qua Kulturprodukte ("Kulturgüter") in ihrem So-Sein aufzunehmen hat (Klafki 1963, S.28). In einem solchen Bildungsprozess sollen zwar die Subjekte, nicht aber die Inhalte eine Veränderung erfahren. Gebildet ist in diesem Sinne das Subjekt als "Träger" der als relevant ausgewiesenen Kulturgüter. "Die Tätigkeit des sich Bildenden ist in dieser Sicht 'Dienst'. Sich den Gehalten zu öffnen und hinzugeben, sie in ihrer vom Subjekt unabhängigen Werthaftigkeit in sich aufzunehmen, sich in strenger Sachlichkeit zum Gefäß des Objektiven zu machen, das erscheint hier als das Ethos des Zöglings" (a.a.O. S.28). Der "Bildungswert" der als relevant befundenen Bildungsinhalte wird dabei nach Kriterien bestimmt, die unabhängig von den betroffenen Subjekten und herausgelöst aus der konkreten Geschichtlichkeit als "objektiv" gegeben betrachtet werden. Unter diesem Gesichtspunkt können innerhalb der materialen Bildungstheorien zwei Richtungen unterschieden werden: der "Scientismus" und der "Traditionalismus".

Während der Scientismus dadurch gekennzeichnet ist, dass er die Frage nach den relevanten Bildungsinhalten von den jeweiligen Fachwissenschaften aus zu entscheiden sucht (gebildet ist hier diejenige Person, welche Grundbegriffe und Systematik der einzelnen Wissenschaften möglichst umfassend beherrscht; vgl. Klafki 1964, S.316 ff.), gilt im Traditionalismus das "Prinzip des Klassischen" als Massstab für die Auswahl von Bildungsgütern. Im letzteren Falle wird angenommen, dass die Geistes- und Kulturgeschichte immer schon darüber entschieden hat, was als klassisch zu gelten habe (vgl. Klafki 1964, S.315 f.). Diese beiden genannten Richtungen täuschen indessen eine Objektivität der Bildungswerte vor, die in Wirklichkeit gar nicht existiert, denn sowohl der jeweilige wissenschaftliche Forschungsstand als auch die Auffassung darüber, was als klassisch zu gelten habe, besitzt nur hinsichtlich der konkreten geschichtlichen Situation eine (relative!) Gültigkeit. Dies aber bringt es mit sich, dass sich auch die von den materialen Bildungstheorien beabsichtigte Abstraktion von den zu bildenden Subjekten als eine unhaltbare These entlarvt.

Im Gegensatz zu den materialen Bildungstheorien richten die formalen Bil-

dungstheorien den Blickpunkt nicht auf die Objektseite des Bildungsgeschehens ("Bildungsinhalte"), sondern auf die Seite des Subjektes, des Kindes, das gebildet werden soll (Klafki 1963, S.32). Das Wesentliche der Bildung liegt hier nun nicht mehr in der Aufnahme von bestimmten Inhalten ("Kulturgütern"), sondern in der Formung, Entwicklung und Reifung von "körperlichen, seelischen und geistigen Kräften" (a.a.O. S.33) bzw. in der Aneignung von "Methoden", mit Hilfe derer sich das Subjekt die Fülle der Inhalte zu eigen machen kann (a.a.O. S.36). In einer solchen Sichtweise geht es hauptsächlich darum, am "Material" gewisser Inhalte die "Sprachkraft", die "Dennkraft", die "Phantasiekraft" usw. (= funktionale Bildung) oder aber bestimmte "Werktechniken", "mathematische Lösungsmethoden", "wissenschaftliche Forschungsmethoden" usw. (= methodische Bildung) zu üben. War in der Auffassung der materialen Bildungstheorien das Subjekt ein "Mittel" zur Aufnahme der Inhalte, so sind jetzt die Inhalte "Mittel" zur Auslösung und Übung von Kräften und Methoden. Das zentrale Problem liegt in diesem Falle in der unterstellten Annahme, eine "Form" (Kräfte, Methoden) liesse sich konsequent von irgendwelchen Inhalten "abstrahieren". Genau diese Annahme versucht Klafki indessen zu widerlegen. Nach ihm bedeutet der Versuch, im Schüler einige definierbare Kräfte zu wecken bzw. einige definierbare Methoden einzuüben, eine Vergewaltigung der Fülle der Inhaltlichkeit (a.a.O. S.37). Beispielsweise müsste - so Klafki - eine hypothetisch vorausgesetzte Kraft "beziehendes Denken" in zwei "beziehende Denkkräfte" aufgeteilt werden, sobald z.B. jemand, der in der Mathematik "beziehend" zu denken weiss, am Verständnis der "Bezüge" eines sprachlichen Textes scheitert, und diese beiden Denkkräfte müssten entsprechend weiter aufgeteilt werden, sobald die Konfrontation mit unterschiedlichen Inhalten dies fordert. "Wieviele 'Kräfte' es gibt, liesse sich also nur aus einer unvoreingenommenen Betrachtung der Begegnung des Menschen mit den Inhalten ausmachen, wobei kein Inhalt von vornherein ausgeschlossen werden dürfte. Dies aber hiesse, alle gängigen Vorstellungen von funktionaler Bildung zugunsten der Inhaltsfrage aufzugeben" (Klafki 1964, S.297).

Die genannten Einseitigkeiten, die sowohl in den Materialien wie auch in den formalen Bildungstheorien zum Ausdruck kommen, sieht nun Klafki in der geisteswissenschaftlichen (kategorialen) Bildungstheorie aufgehoben. Gemäss der (in der geisteswissenschaftlichen Theorie ausdrücklich angestrebten) Identität von Subjekt und Objekt müssen nach Klafki der materiale (objektive) und formale (subjektive) Aspekt als "Momente" im Sinne dialektischen Denkens begriffen werden, d.h. "als Bestimmungen, die nur im Ganzen und vom Ganzen aller auftretenden Bestimmungen her ihre Wahrheit offenbaren und die zugleich selbst dieses Ganze mitbedingen und erhellen" (Klafki 1963, S.39). In diesem geisteswissenschaftlichen Sinne definiert Klafki "kategoriale Bildung" als "jenes Phänomen, an dem wir - im eigenen Erleben oder im Verstehen anderer Menschen - unmittelbar der Einheit eines subjektiven (formalen) und eines objektiven (materi-
alen) Momentes innwerden. (...) Bildung ist Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen - das ist der objektive oder materiale Aspekt; aber das heisst zugleich: Erschlossensein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit - das ist der subjektive oder formale Aspekt zugleich im 'funktionalen' wie im 'methodischen' Sinne" (a.a.O. S.43). Der Begriff der "Kategorialität", den Klafki zur Kennzeichnung dieser Bildungstheorie wählt, weist auf eben dieses wechselseitige Erschlossensein hin (Klafki 1964, S.299). Zu beachten ist hierbei indessen, dass das Moment der Wechselseitigkeit, d.h. der dialektischen Verschränkung von Materialem und Formalem, nicht losgelöst gesehen werden darf von dem, was im Rahmen der geisteswissenschaftlichen Theorie als Erfassen des sinn- und wirklichkeitskonstituierenden Zusammenhangs beschrieben wurde. Mit anderen Worten: Die kategoriale Interpretation des Bildungsbegriffes thematisiert - über die genannte dialektische Verschränkung hinaus - die geisteswissenschaftliche Intention, die Wirklichkeit nicht nur partiell und von einem technischen Interessen geleitet zu "kennen", sondern sie in ihrer Ganzheit, in ihrer Grundstruktur zu "verstehen". Kategoriale Bildung meint demnach ein Erfassen von "Kategorien", die jene Subjekt-Objekt-übergreifende "innere Ordnung" zu erschliessen helfen, welche im Mittelpunkt des geisteswissenschaft-

lichen Denkens steht und in welcher das Selbst- und Weltverstehen letztlich begründet ist. In diesem Sinne ist mit dem Begriff des Kategorialen nicht einfach jene Trivialität ausgesprochen, welche besagt, dass durch das Erfassen eines Inhaltes automatisch auch eine Fähigkeit auf der Subjektseite erschlossen wird; dass also jeder "Inhaltsklasse" auch eine "Verhaltensklasse" entspricht (vgl. Klauer 1974, S.81 ff.). Kategorial im Sinne Klafkis wird diese immer schon vorhandene Subjekt-Objekt-Relation vielmehr erst im Moment, wo es um das Erfassen von allgemeinen (d.h. zusammenhangs-relevanten, "kategorial-erhellenden") Inhalten und um das Entstehen von allgemeinen Einsichten, Erlebnissen, Erfahrungen (um das "Gewinnen von Kategorien auf der Seite des Subjektes") geht (vgl. Klafki 1963, S.43; 1964, S.298). Von einem "kategorialen Bildungsvorgang" kann somit dann und nur dann gesprochen werden, wenn sich die Begegnung von Mensch und Welt im hermeneutischen Sinne vollzieht, d.h. hier: wenn "zugleich das Subjekt und seine geistige Welt Ordnung, Struktur, Gestalt (gewinnen), eins nur durch das andere und mit dem anderen" (a.a.O. 1964, S.298).⁹

Im Zusammenhang mit der hier zur Diskussion stehenden didaktischen Situierung und Präzisierung des geisteswissenschaftlichen Bildungsbegriffes muss schliesslich noch auf einen Sachverhalt aufmerksam gemacht werden, auf den zuerst Weniger in seinem Aufsatz "Bildung und Persönlichkeit" (1953, S.123 ff.) hingewiesen hat und der dann auch von Klafki aufgegriffen worden ist (1964, S.324 f.). Nach Weniger ist der herkömmliche Bildungsbegriff der Didaktik nachteilig belastet durch eine fast tautologische Verwendung der Begriffe "Persönlichkeit" und "Bildung". Bildung wird dann etwa wie z.B. bei Spranger als ein Prozess definiert, dessen Ertrag (die "Gebildetheit" als Zustand) in einer "geschlossenen, objektiv leistungsfähigen und in sich selbst befriedigten Persönlichkeit" gesehen wird (Weniger 1953, S.125). Es muss indessen - so Weniger - als äusserst fragwürdig erscheinen, ob 'Persönlichkeit' tatsächlich "das Ziel der Bildung in dem Sinne sein kann, dass sie durch Bildungsbemühungen erwirkt und durch Bildungsarbeit einigermassen gewährleistet werden könne" (a.a.O. S.125 f.). Sinnvoller wäre es, solche idealistisch-überspannte Ansprüche

zu bescheiden auf das hin, was im Alltag der Jugendbildung erreichbar ist (a.a.O. S.128). Während die Ausbildung der individuellen Persönlichkeit als "Ertrag des gelebten Lebens" bzw. als "Lohn für bewältigtes, geformtes Leben" verstanden werden muss und "nicht ohne die innere Arbeit, die im Lebensverkehr mit Menschen, Schicksalen, Gedanken, eigenem Schaffen vor sich geht" gedacht werden kann (a.a.O. S.126), sollte ein Bildungsbegriff, der als Leitbegriff die Erziehungspraxis befruchten will, den Möglichkeiten der Jugenderziehung angepasst werden. "Spricht man in der Erziehungsarbeit von Persönlichkeit als dem Ziel bildnerischen Bemühens, so kann man ernsthaft nur meinen, dass einer sich entfaltenden Individualität durch den Bildungsprozess ein Reifegrad erreichbar ist, der erwarten lasse, dass die kommenden Lebensaufgaben in bündiger Form bewältigt werden" (a.a.O. S.126). Im Hinblick auf den hier zur Diskussion stehenden Begriff der kategorialen Bildung bedeutet dieser Einwand, dass die im Rahmen der geisteswissenschaftlichen Didaktik intendierte Bildung sinnvollerweise nur eine "Allgemein-Bildung" sein kann; eine "Allgemein-Bildung", welche jene "Kategorien" erschliessen will, welche die Voraussetzung sind für die eigentliche, durch das Leben erst noch zu leistende Persönlichkeitsbildung, d.h. für die individuelle Ausdifferenzierung des fundamentalen (teleologischen) Zusammenhanges.

1.3. Der Lehrplan als Moment des hermeneutischen Prozesses

Kategoriale Bildung, so konnten wir im letzten Abschnitt aufzeigen, bedeutet das sich gegenseitig dialektisch bedingende Erschliessen von Subjekt und Objekt, welches sich in "Kategorien" niederschlägt, die dem Subjekt den sinn- und wirklichkeitskonstituierenden Zusammenhang zu erfassen bzw. auszubilden helfen. Dieses Erschliessen, das im geisteswissenschaftlichen Sinne als Vollzug des hermeneutischen Prozesses verstanden werden muss, vollzieht sich in der "Begegnung" des Subjektes mit bestimmten "Kulturgütern", die unter diesem Aspekt (nämlich unter dem der bildenden Begegnung) auch als "Bildungsinhalte" bezeichnet werden können. Im Hinblick auf solche Bildungsinhalte stellt sich nun für die bildungs-

theoretische Didaktik das sogenannte "Auswahl- und Konzentrationsproblem": Sie kommt nicht darum herum, einzelne Kulturgüter unter bestimmten Gesichtspunkten als bildungswirksam auszuzeichnen und entsprechende inhaltliche Schwerpunkte im Lehrplan festzuhalten. Das hier angesprochene Problem der Auswahl und Konzentration von Bildungsinhalten bzw. der angemessenen Gestaltung von Lehrplänen hat Weniger in seinen Ausführungen zur "Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans" ausführlich behandelt (Weniger 1930/1952). Die diesbezüglichen Überlegungen nehmen bei Weniger den Ausgangspunkt in der Annahme, dass die geistigen (gesellschaftlichen) Mächte, die ein Interesse an der im Rahmen der Schule zu vermittelnden Bildung nehmen, erfahrungsgemäss keine "idealtypischen" Bildungsmächte sind: Statt dass sich diese in einen übergeordneten Rahmen einzuordnen bereit wären und dass sie darauf bestrebt wären, im Individuum die vom bildungstheoretischen Standpunkt aus geforderte umfassende, zusammenhangserschliessende "kategoriale Bildung" zu vermitteln, versuchen sie, das Individuum ganz in ihren Dienst zu nehmen. Die Wissenschaft, die Kirche, die Wirtschaft, ja sogar der (empirische) Staat: Jeder will sich zum beherrschenden Faktor über den Gesamtlehrplan emporschwingen, um so eine Vorrangstellung gegenüber den je anderen Bildungsmächten zu erringen und seine spezifischen, pragmatischen Interessen durchzusetzen (a.a.O. S.224). Durch diese faktische Gegebenheit - dies ist offensichtlich - droht die Realisierung der Idee eines (kategorialen) Bildungsprozesses an der "brutalen Wirklichkeit" zu zerbrechen. Angesichts dieser Tatsache dürfte es denn auch nicht weiter überraschend sein, dass die Frage nach einer berechtigten Instanz für die Auswahl der Bildungsinhalte bzw. für die Lehrplangestaltung vorerst eine negative Antwort nach sich ziehen muss, die lautet: Keine der faktischen Bildungsmächte kommt als legitimer Entscheidungsträger in Frage. Diese vorläufig negative Antwort kann aber sogleich auch in eine positive Forderung umgedeutet werden. Demnach muss eine im bildungstheoretischen Sinne adäquate Lehrplan-Instanz dadurch charakterisiert sein, dass sie

(a) den idealtypischen, kategorialen Bildungsprozess, wie er in der Intention des geisteswissenschaftlichen Ansatzes liegt, selber begreift

und als das eigene Anliegen betrachtet;

- (b) die in der Realität anzutreffenden geistigen (gesellschaftlichen) Mächte (Wissenschaft, Kirche, Wirtschaft, empirischer Staat) transzendiert und sich nicht nach einzelnen Interessenpositionen ausrichtet, sondern nach dem Ganzen, das diese widersprüchlichen Einzelinteressen zusammenzuhalten vermag.

Der hier geäußerten Forderung an die gesuchte Lehrplaninstanz, steht nun noch eine weitere Bestimmung zur Seite: Es handelt sich um die für Weniger unzweifelhaft gegebene Einsicht, dass eine staatlich-politische Hilfe auf jeden Fall unerlässlich sein wird für die Durchsetzung der im Lehrplan geäußerten Anliegen (a.a.O. S.236). Dieser Ueberlegung gemäß darf jene Instanz, welche die Auswahl der Bildungsinhalte bzw. die Gestaltung der Lehrpläne angemessen realisieren will, nicht in Opposition stehen zur offiziellen staatlich-politischen Doktrin. Vielmehr muss die "pädagogische Autonomie", welche für das Gelingen eines idealtypischen Bildungsprozesses zweifellos notwendig ist, eine staatlich-politisch legitimierte sein und auf eine entsprechende öffentliche Unterstützung zählen können.

Aus den hier erwähnten Vorannahmen, setzt sich nun schliesslich die Lösung zusammen, welche Weniger für die hier zur Diskussion stehende Frage nach einer (aus bildungstheoretischer Sicht gerechtfertigten) Instanz für die Lehrplangestaltung bzw. für die Bestimmung der Bildungsinhalte vorschlägt. Dieser Lösungsvorschlag sieht vor, dass der gesuchte Entscheidungsträger (a) eine idealtypische Instanz ist, der (b) eine politische Durchsetzungskraft besitzt. In diesem Sinne präsentiert sich jene Instanz als ein idealtypischer Staat, der sich selber nach der Idee der Vollkommenheit ausrichtet (a.a.O. S.230); als ein "Erziehungsstaat", der die Forderung nach Bildung selber als unabdingbare Notwendigkeit für seine eigene (ideale) Existenz anerkennt. Ein solcher Staat wird nach Weniger darauf bestrebt sein müssen, den faktischen Bildungsmächten im idealtypischen Bildungsgeschehen denjenigen Stellenwert einzuräumen, der ihnen im Hinblick auf ihren Beitrag für die Ausbildung des intendierten

teleologischen Zusammenhanges entspricht (a.a.O. S.228). Zu diesem Zwecke wird dieser bildungsfreundliche Staat bereit sein müssen, "sich selbst und seine jeweilige Form zu relativieren und die Machtausübung auf die Erhaltung des staatlichen Lebens und der nationalen Kultur überhaupt einzuschränken, da seine Lebendigkeit auf dem Leben der geistigen Mächte des Volkes, die ihn tragen, ruht, da das politische Leben eine unausgesetzte Entscheidung über die beste Lebensform darstellen soll und die kommenden Generationen selbst verantwortlich über Form und Leben des Staates zu bestimmen haben wird" (a.a.O. S.230). Zudem wird ein "Erziehungsstaat" - wie bereits erwähnt - als Garant der "pädagogischen Autonomie" aufzutreten haben: Er "muss sich aus den Bedingungen seiner Existenz heraus auf dem Felde der Erziehung auswirken gerade durch die lebendige Freiheit, die er der Erziehung lässt, und dadurch, dass er den lebendig bildenden Mächten Gelegenheit zur Einwirkung auf die Jugend gibt und in der Form der Lehrpläne sichert" (a.a.O. S.256).

Wie aber sieht Weniger die Realisierung dieser idealistischen (d.h. die empirischen Bedingungen transzendierenden) Forderung nach einer "erziehungsstaatlichen" Lehrplangestaltung? Die Lösung für das hier angesprochene Realisierungsproblem ist nach Weniger denkbar einfach: "Der Staat gibt verantwortlich denkenden, staatlich und erzieherisch gerichteten Menschen in den Lehrplänen die Möglichkeit, seine Existenz der Jugend gegenüber so zur Geltung zu bringen, und wer ihm wirklich dienen und zugleich wirklich sinnvoll erziehen will, muss sich in dieses objektive Gefüge einordnen" (a.a.O. S.257). Hiermit wird deutlich, dass Weniger die Realisierung einer im bildungstheoretischen Sinne angemessenen idealen Lehrplangestaltung nicht in erster Linie als institutionelles Problem betrachtet, sondern vielmehr als das Problem von einzelnen, durch den (empirischen) Staat zu ernennenden Personen, denn: "Garanten dieser inneren Form des Staates sind niemals die Institutionen und Lehrpläne an sich, deren Sinn verfehlt und auch sabotiert werden kann, sondern lebendige Menschen, die sich für den Staat und die Erziehung zugleich verantwortlich fühlen" (a.a.O.). Personen, die solche Verantwortung zu tragen bereit sind, werden dann - so wird angenommen - den Lehrplan in der Weise zu gestalten

wissen, dass in ihm die eigentlich wirksamen Kräfte, "die in einem geistig-geschichtlichen Zusammenhang aufeinander und auf das im Lehrplan vertretene Lehrgefüge bezogen sind" (a.a.O. S.217), angemessen zum Ausdruck kommen. Damit aber nimmt nun die geisteswissenschaftlich-bildungstheoretische Lehrplantheorie ganz offensichtlich Bezug auf den in Abschnitt 1.1 geschilderten hermeneutischen Prozess, und zwar in einem zweifachen Sinne:

- Zum einen wird hier implizit gefordert, dass Personen, die vom Staat für die Lehrplanverfassung beauftragt werden, die Wirklichkeit selber "verstehen", d.h. den "Zusammenhang", der den "Antinomien der geistigen Lage der Gegenwart" letztlich zugrunde liegt (a.a.O. S.258), angemessen erfassen.
- Zum andern wird hier der Lehrplan verstanden als ein "Mittel, um an ihm die geistigen Kräfte und Gehalte auszudrücken, auf die es ankommt" (a.a.O. S.257). Dies hinwiederum bedeutet, dass der Lehrplan als "Ausdrucksform" jenes der Wirklichkeit zugrundeliegenden Zusammenhanges betrachtet werden kann; dass dieser demnach selber wieder zum hermeneutischen Verstehen der Wirklichkeit beigezogen werden kann.¹⁰

Im Hinblick auf diese Überlegungen lässt sich schliesslich festhalten: Der Lehrplan erscheint in geisteswissenschaftlich-bildungstheoretischer Sicht dann als ein legitimes Dokument, wenn die Verfasser dieses Lehrplanes die Wirklichkeit im hermeneutischen Sinne verstehen und ihr Wirklichkeitsverstehen im Lehrplan angemessen zum Ausdruck bringen. Dies aber bedeutet nichts anderes, als dass die Lehrplanverfasser selber im geisteswissenschaftlich-bildungstheoretischen Sinne "gebildet" sein müssen.¹¹

Nun darf aber das Problem einer im bildungstheoretischen Sinne angemessenen Lehrplangestaltung mit der Bezeichnung des legitimen Verfassers des Lehrplanes nicht bereits als gelöst betrachtet werden. Zwar kann ein entsprechend gebildeter Lehrplanverfasser das Dokument "Lehrplan" so gestalten, dass der "geistige Besitz der erwachsenen Generation" bzw. "der geistige Besitz, den der Staat von seinen Lehrern verlangen muss" (a.a.O.

S.257) darin seinen mehr oder weniger adäquaten Ausdruck findet. Ueber den eigentlichen "Bildungswert" der dort angeführten Inhalte ist damit indessen noch weniger entschieden, da über das Gelingen der (kategorialen) Bildung im Unterricht erst die über die Person des Lehrers vermittelte bildende Begegnung entscheidet. Aus diesem Grunde ist es einsichtig und konsequent, dass auch der Lehrer in den Prozess der Legitimation von Unterricht mit einbezogen werden muss. Bei ihm liegt ja letztlich die Verantwortung, ob die im Lehrplan bezeichneten Inhalte die ihnen zukommende "bildende Wirkung" tatsächlich zu erfüllen vermögen.

Damit nun aber der Lehrer die bildende Begegnung angemessen vermitteln kann, ist es - der Auffassung Wenigers gemäss - unerlässlich, dass der Lehrer zunächst selber den Gehalt der im Lehrplan bezeichneten Inhalte angemessen erfasst hat. Dies bedeutet, dass dieser die jeweiligen Interessengegensätze der geistigen Mächte auf der einen Seite selber repräsentieren und auf der anderen Seite zu einer "dialektischen Einheit" überhöhen muss. Mit den Worten Wenigers: "(...) Wie der Staat die immer wechselnde Einheit der Gegensätze im Leben repräsentiert, so der Lehrer in der Schule. Die Antinomien der geistigen Lage der Gegenwart sind ihm lebendig, aber in seiner Person zur Ruhe gekommen.

Im Lehrer und in der Erziehungsgemeinschaft der Schule stellt sich dem Schüler die geistige Einheit der Zeit trotz aller Gegensätze und dahinter die Einheit des geistigen Lebens überhaupt dar, an dieser entwickelt er sich, indem er sich mit ihr in der Person des Lehrers auseinandersetzt und sie in die Bewegung zurückverwandelt, aus der sie entstanden sind" (a.a.O. S.258). Aus dieser Ueberlegung heraus wird deutlich, dass das Gelingen des bildenden Unterrichtes nicht nur auf die Bildung des Lehrplanverfassers, sondern auch auf diejenige des Lehrers selber verweist: Nur wenn es diesem gelingt, jene "Einheit des geistigen Lebens überhaupt" zu erfassen - und das heisst nichts anderes als den geisteswissenschaftlich intendierten "teleologischen Zusammenhang" auszubilden -, nur dann vermag der im Lehrplan kodifizierte "geistige Besitz der jeweils erwachsenen Generation" (a.a.O. S.257) die ihm immanente bildende Kraft zu entfalten. Mit anderen Worten: Die Bildung des Lehrers wird - zusammen-

men mit der Bildung des Lehrplanverfassers - zur Bedingung der Möglichkeit eines bildenden Unterrichtes.

Im Rahmen des hier angesprochenen Bildungsprozesses des Lehrers besitzt nun auch der Lehrplan, um den es hier geht, seine eigentliche, geisteswissenschaftlich fundierte Funktion. Die in diesem Dokument vorfindbaren Inhalte müssen ja - wie bereits erwähnt - verstanden werden im Zusammenhang mit dem Vollzug des hermeneutischen Prozesses, d.h. als "Ausdruck", in welchem ein bestimmtes Wirklichkeitsverstehen seinen Niederschlag findet. Entsprechend ist der geistige Besitz, der im Lehrplan umschrieben ist, nicht etwa primär "stofflich", d.h. als Verzeichnis der im Unterricht zu behandelnden Inhalte, gemeint (a.a.O. S.257 f.). Vielmehr gilt das Dokument "Lehrplan" im geisteswissenschaftlichen Verständnis als ein Medium, an welchem der Lehrer jene für den bildenden Unterricht notwendige "Einheit des geistigen Lebens" erfassen bzw. ausbilden kann. Mit anderen Worten: Der Lehrplan wird in der geisteswissenschaftlich- bildungstheoretischen Didaktik in erster Linie als ein Medium der Lehrer-Bildung betrachtet!

Nun würde es allerdings - so Weniger - für die hier vom Lehrer geforderte Repräsentation bzw. Ausbildung der "geistigen Einheit der Zeit" nicht genügen, wenn im Lehrplan ausschliesslich die je gegenwärtige Lagerung der geistigen Kräfte eines Staates bzw. einer Generation angegeben wäre, denn: "Die bildende Kraft der Gehalte könnte in ihrem blossen Gegeneinanderstehen und bei der ständigen Labilität ihrer Beziehungen nicht zur Auswirkung kommen" (a.a.O. S.258). Daher darf ein Lehrplan, der seine "bildende Kraft" zur Geltung bringen will, sich nicht mit "der Angabe der in dem Moment der Entstehung des Lehrplans erreichten Lagerung der Kräfte" (a.a.O. S.259) begnügen. Zusätzlich zu den Inhalten, welche die gesellschaftlichen Interessen in ihrer Antinomie zum Ausdruck bringen, bedarf es nach Weniger der Angabe eines "Bildungsideals". Ein solches Bildungsideal bezeichnet dieser Auffassung gemäss diejenigen menschlichen Haltungen, die für die Lösung der aus der Gegenwart eines Staates oder Volkes entspringenden zukünftigen Aufgaben als notwendig erachtet werden.

Es besitzt im Rahmen der geisteswissenschaftlich-bildungstheoretischen Lehrplantheorie die Funktion, "die aus der Verschiedenheit der persönlichen Struktur der Lehrer, ihrer Wissenschaften und ihrer Grundhaltungen noch möglichen individuellen Ausprägungen der dialektischen Einheit" überhöhend zu umfassen (a.a.O. S.259). "So bleibt der Lehrplan heute nicht nur eine Zusammenfassung der inhaltlichen Werte der Vergangenheit, die die erwachsene Generation und als ihr Vertreter der Staat für so wichtig halten, dass sie (...) der folgenden Generation mit übermittelt werden sollen. (...) Der Lehrplan sucht vielmehr die Entwicklung der Zukunft vorwegzunehmen und drückt im Bilde der Zukunft (d.h. hier: durch das Bildungsideal, N.L.) die Einheit aus, die in jedem Lehrer über seine sonstige Einseitigkeit hinaus vorausgesetzt wird" (a.a.O.). Angesichts dieser für das Gelingen des bildenden Unterrichtes ausserordentlich bedeutsamen Funktion des Bildungsideales, stellt sich hier indessen notwendigerweise auch die Frage nach dessen Legitimation: Wie rechtfertigt sich aus geisteswissenschaftlicher bzw. bildungstheoretischer Sicht die im Lehrplan festgehaltene, als gültig erachtete "Vorwegnahme der Zukunft"?

Zur Beantwortung dieser Frage kann erneut auf den hermeneutischen Prozess verwiesen werden, der sich ja u.a. dadurch auszeichnet, dass die Generierung von Werten und Zielen als Konsequenz des richtigen "Verstehens", d.h. des ausgebildeten teleologischen Zusammenhanges, erscheint. Indem die geisteswissenschaftliche Lehrplantheorie dem Lehrplanverfasser ein Wirklichkeits-Verstehen in diesem idealtypischen Sinne unterstellt, darf diese (gebildete) Person gleichzeitig als hinreichend kompetent betrachtet werden, um das je aktuelle Bildungsideal nicht einfach willkürlich zu setzen, sondern gleichsam aus der erfassten Wirklichkeit zu "generieren". Zusätzlich zu dieser im hermeneutischen Verstehen fundierten Legitimation kommt nun aber für den Bereich der Bildungsideale noch eine weitere Legitimationsquelle hinzu: der Nachweis einer Bewährung in der je aktuellen erzieherischen Praxis. Ein Bildungsideal unterscheidet sich nämlich im bildungstheoretischen Verständnis von irgendeinem "utopischen" Entwurf der Zukunft dadurch, dass dieses einer praktischen "Vorwegnahme" unterzogen werden kann, welche den prospektiven Entwurf als Realität be-

reits in das gegenwärtige Bildungsleben hineinnimmt. Mit den Worten Wenigers: "Die Gesinnung und Haltung, die das Bildungsideal fordert, muss in der erzieherischen Begegnung dargestellt werden, es müssen also Lebensformen als Formen der Bildung gefunden werden, in denen schon jetzt unberührt vom sonstigen Tagesdasein das künftige Leben dargestellt und vorgelebt wird. (...) So ist die Vorwegnahme im Bildungsideal keine rationale Konstruktion der Zukunft, sondern im Einsatz gestaltender Kräfte ein Wagnis, schon deshalb, weil ja nicht der Erwachsene, sondern die Jugend die wirkliche Zukunft als beherrschbare Gegenwart zu leben haben wird, während das Bildungsideal das der Erwachsenen ist" (a.a.O. S.268). Aus dieser Ueberlegung heraus wird nun deutlich, dass die geisteswissenschaftlich-bildungstheoretische Lehrplantheorie den Unterricht immer auch als einen "Ort der Bewährung" versteht: Als Bewährung einerseits für das je aktuelle Bildungsideal; als Bewährung aber auch für die "Bildung" des Lehrers, die ja im Bildungsideal einen wesentlichen Bezugspunkt nimmt; als Bewährung schliesslich - und das ist entscheidend - für die Adäquatheit des Lehrplanes und das ihm zugrundeliegende Wirklichkeitsverständnis insgesamt.

1.4 Das Primat der Didaktik vor der Methodik

Die im letzten Abschnitt dargelegten Gedanken über die geisteswissenschaftliche Lehrplantheorie haben unter anderem auf die zentrale Bedeutung der Lehrerbildung verwiesen. Nun muss hervorgehoben werden, dass bei Weniger die Didaktik als Geisteswissenschaft insgesamt eine entscheidende Rolle im Rahmen der Lehrerbildung einnimmt. Dies in erster Linie deshalb, weil hier das "Lehrgefüge", das den Gegenstand der didaktischen Reflexion bildet, selber als ein geschichtlicher Bedeutungs- und Wirkungszusammenhang mit bildendem Gehalt betrachtet wird; als ein Wirklichkeitsbereich, welcher unter anderem dadurch gekennzeichnet ist, dass

- (a) das Ganze der geschichtlichen Welt in ihn hineinwirkt,
- (b) er selber ein Ganzes mit eigener Struktur und Entwicklung bildet, und
- (c) von diesem Gefüge selber wieder Rückwirkungen auf das geschichtliche

Ganze ausgehen (Weniger 1930/1952, S.205).

Im Hinblick auf eine solche Einordnung des Lehrgefüges in das Wirklichkeitsganze wird nun deutlich, dass die geisteswissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesem Gegenstandsbereich einen umfassenden Beitrag zu leisten vermag zu dem, was oben als Erschliessung bzw. Ausbildung des teleologischen Zusammenhanges bezeichnet wurde. Die geisteswissenschaftliche Didaktik wird damit - wie jede andere geisteswissenschaftliche Disziplin auch - zu einer Realisierungsweise des hermeneutischen Prozesses und damit selber zu einem Bildungsbereich. In diesem übergeordneten Rahmen muss übrigens auch die im vorangegangenen Abschnitt erwähnte Bedeutung des Lehrplanes für die Lehrerbildung gesehen werden: Für Weniger ist der Lehrplan nichts anderes als ein "Exempel" für den didaktischen Gegenstandsbereich insgesamt. Da sich nämlich das Lehrgefüge und das in ihm implizit enthaltene geistige und geschichtliche Ganze auch im Lehrplan widerspiegelt, und zwar in schriftlich fixierter und besonders bündiger Form, wird das Dokument "Lehrplan" zu einem ausgezeichneten Medium für das hermeneutische Verstehen bzw. für das Erfassen des Wirklichkeitsganzen und infolge dessen auch für die geisteswissenschaftliche (kategoriale) Bildung des Lehrers.

Nun zeigt es sich, dass im Bereich der Lehrerbildung das Problem der "methodischen Bildung", das im Abschnitt 1.2 bei der Gegenüberstellung von formaler und materialer Bildung diskutiert wurde, eine besondere Aktualität besitzt, gilt doch die Beherrschung von Erziehungs- und Unterrichtsmethoden im allgemeinen als eine wesentliche Voraussetzung für ein erfolgreiches Unterrichten. Es drängt sich hier deshalb die Frage auf, inwiefern sich die bildungstheoretische Konzeption, welche auf eine Integration von "Methode" und "Inhalt" abzielt, angesichts dieses neuen Gesichtspunktes (nämlich desjenigen der Lehrerbildung) zu behaupten vermag.

Das hier angesprochene Problem einer kategorialen Lehrerbildung hat E. Weniger dazu geführt, das Verhältnis von Methodik und Didaktik neu, d.h. "mit den Mitteln der Geisteswissenschaft", zu bestimmen (Weniger 1927/1960, S.350). Zu diesem Zwecke greift Weniger zunächst dieselben Ge-

danken auf, wie sie bereits im Abschnitt über den Begriff der kategorialen Bildung ausgeführt wurden, hier nun allerdings auf den spezifischen Aspekt der Unterrichtsmethode hin ausgerichtet. Die Bestimmung von Unterrichtsmethoden - so führt Weniger aus - dürfe sich weder ausschliesslich am Unterrichtsstoff orientieren (im Sinne einer Methodik der materialen Bildung), noch dürfe sie einseitig auf den Gesichtspunkt der Methoden- und Kräftebildung ausgerichtet werden (im Sinne einer Methodik der formalen Bildung) (a.a.O. S.347 ff.). Im ersten Falle müsste nämlich fälschlicherweise unterstellt werden, dass die Faktoren "Zögling" und "Erzieher" unerheblich seien und dass es nur auf das Bildungsgut und seine Struktur ankomme; im zweiten Falle dagegen müsste man voraussetzen, dass das Bildungsgut seiner Inhaltlichkeit nach relativ gleichgültig sei und dass es also nur auf den "Zögling und die Funktion seines Intellekts oder seiner Seele" ankomme (a.a.O. S.351): eine Annahme, welche genauso unhaltbar wäre. Aber - und hier kommt eine konsequente Fortführung des Gedankens - auch diejenige Methodenauffassung, welche die beiden genannten Aspekte, den stofflichen und den psychologischen, kombinieren würde (im Sinne einer Methodik der kategorialen Bildung also!), ist nach Weniger zu verwerfen, sofern sie als "selbständiges Gebilde mit eigenen Voraussetzungen angenommen wird, in Anlehnung einer übergreifenden Didaktik also" (a.a.O. S.351). Auch ein solches Methodenverständnis würde eine unhaltbare Verkürzung mit sich bringen: nämlich die Annahme, dass Bildungsgut und Bildungsziel ein für alle Male gegeben seien, und dass auch mit dem Zögling und dem Lehrer in einigermaßen konstanter Weise zu rechnen sei (a.a.O.). Eine solche 'Konstanz-Annahme' würde beispielsweise im Hinblick auf die beteiligten Subjekte die 'positivistische' Auffassung implizieren, "dass alle Varianten (von Erzieher und Zögling, N.L.) experimentell oder durch Typologien der Erfahrung festzulegen und im voraus einzugliedern seien" (a.a.O.). Im Hinblick auf das Bildungsgut hätte diese Annahme zudem zur Folge, dass der Bildungswert und der Sachwert als identisch betrachtet bzw. dass vergangene Entscheide als "fraglos gültig und geschichtlich-ehrwürdig" hingenommen würde. Oder aber sie würde "auf einer völligen Relativierung der Inhalte und Ziele und der eigenen Inhaltlichkeit der Per-

son beruhen und auf eine Theorie der bloss formalen Bildung hinauslaufen" (a.a.O. S.352). Fazit: Eine "Kategoriale Bildung", wie sie im vorletzten Abschnitt (1.2) dargelegt wurde, impliziert nicht einfach eine "Methodik der kategorialen Bildung", sondern ein "Primat der Didaktik vor der Methodik", d.h. eine Auffassung, gemäss der "methodische Anordnungen immer erst getroffen, Regeln erst empfohlen werden, wenn die didaktischen Fragen entschieden sind. Die Methode ist immer ein Zweites und nur ein relativ, unter bestimmten Bedingungen Gültiges" (a.a.O. S.352). Dieser Satz vom Primat der Didaktik vor der Methodik kann indessen nur dann angemessen erfasst werden, wenn der Begriff "Didaktik" im geisteswissenschaftlichen Sinne, d.h. im Lichte des hermeneutischen Interessens interpretiert wird. Dies soll hier kurz verdeutlicht werden.

Wie bereits erwähnt, stellt das "Lehrgefüge" als geschichtlicher Bedeutungs- und Wirkungszusammenhang den Gegenstand der didaktischen Reflexion dar (Weniger 1930/1952, S.199). Ihr Ausgangspunkt liegt hierbei "in der Bildungssituation, wie sie in der Erzieherwirklichkeit jeweils vorgefunden wird" (a.a.O. S.200), deren Kennzeichen unter anderem im genannten ganzheitsrelevanten Charakter liegt. Dies bedeutet mit anderen Worten, dass es die Didaktik mit einem "elementaren" Gegenstand zu tun hat, der - im Sinne des geisteswissenschaftlichen Bildungsbegriffes - eine ganzheitserschliessende Funktion besitzt und der somit in einer ausgezeichneten Weise die Ausbildung und Ausdifferenzierung des teleologischen Zusammenhanges im Individuum (d.h. hier im Lehrer) zu fördern vermag. Unter diesem umfassenden Aspekt muss die von Weniger vorgenommene "vereinfachende" Bestimmung, die Didaktik habe zu überlegen, was der Unterricht soll (1927/1960 S.351), interpretiert werden: Es handelt sich hier um einen Hinweis auf den hermeneutischen Charakter dieser Wissenschaftsdisziplin (es geht um ein Ueberschreiten des empirischen Geschehens auf das sinngebende Prinzip hin) und damit auch um eine Bezugnahme auf das geisteswissenschaftliche Theorem, dass beim hermeneutischen Verstehen bzw. beim Ausbilden eines teleologischen Zusammenhanges aus der Erkenntnis dessen, was ist, die Regel über das, was sein soll, entspringt.

Von diesem geisteswissenschaftlichen Theorieverständnis, das sich im vorliegenden Didaktikbegriff niederschlägt, muss nun die "Methodik" unterschieden werden. Diese betrachtet nämlich die Wirklichkeit unter einem völlig anderen Aspekt: unter demjenigen der "Realisierbarkeit". Mit den Worten Wenigers: "Methodik hat zu überlegen, was der Unterricht kann." Methodik, so sagten wir, ist die Lehre von den im Unterricht anzuwendenden Methoden" (a.a.O.). Im Gegensatz zu der Didaktik geht es in der Methodik "um die rationalisierbaren und technisierbaren Bestandteile" der Praxis (a.a.O. S.345), es geht um Beherrschbarkeit und Sicherheit des Handelns, um erlernbare Fertigkeiten (a.a.O. S.343), um Leitsätze, mit denen sich der Erzieher das unterrichtliche Handeln erleichtert (a.a.O. S.358). Ist für die Didaktik das hermeneutische Interesse richtungsweisend, so ist es für die Methodik offensichtlich ein "technisches Interesse", und nur von diesem fundamentalen Interessenunterschied her mit seinen (wissenschafts-)theoretischen Konsequenzen kann m.E. letztlich verstanden werden, warum Weniger trotz seiner ausdrücklichen Betonung, dass der Inhalts- und Methodenaspekt nicht voneinander getrennt werden dürfen, eine scharfe Unterscheidung von Didaktik und Methodik fordert (a.a.O. S.353). Die hier von Weniger vorgenommene Gegenüberstellung spiegelt somit die Widersprüchlichkeit, welche zwischen bildungstheoretischer und erziehungstechnischer Fragestellung besteht. Während die theoretischen Auseinandersetzungen, die mit dem Begriff "Didaktik" gemeint sind, auf ein umfassendes Wirklichkeitsverstehen im hermeneutischen Sinn abzielen, wobei sich ein freiheitlich-schöpferisches Handeln als Zeichen eines adäquaten Vollzuges dieses Bildungsprozesses (bzw. des ausgebildeten teleologischen Zusammenhanges) idealerweise von selbst einstellen soll, geht es der Methodik um "planmäßige Tätigkeit", um "Abzweckung der Wissenschaft aufs handelnde Leben hin", die vor allem angesichts der Faktizität der Wirklichkeit notwendig wird (wenn "Schwächen" überbrückt werden müssen und wenn Hilfe notwendig wird "für die anderen, nicht eigentlich Bildsamen": vgl. hierzu vor allem Wenigers Ausführungen zu Clausewitz, a.a.O. S.356 ff.).¹² Für die Methodik steht demnach die Frage im Mittelpunkt, "unter welchen Bedingungen die individuell und genial gefundenen

Methoden der durchschnittlichen, alltäglichen Praxis von durchschnittlichen oder jedenfalls doch nicht genialen Erziehern übermittelt werden können, so dass doch der richtige Gebrauch durch diejenigen, welche die Methoden nicht selber gefunden haben, einigermaßen gewährleistet ist" (a.a.O. S.354).¹³

Der Satz vom Primat der Didaktik vor der Methodik bedeutet somit nichts anderes als die Behauptung eines Vorranges des bildungstheoretisch-hermeneutischen Aspektes vor dem erziehungstheoretisch-technologischen Aspekt. Er ergibt sich für Weniger vor allem aus der Ueberlegung, dass sich die technologisierbaren Teile der Praxis, welche in die Methodik Eingang finden, zwar gedanklich, nicht aber praktisch isolieren lassen (a.a.O. S.345): In der methodisch gestalteten Praxis ist immer schon mehr enthalten als "Technik", "weil sie (die Erziehung, N.L.) nicht mit einem leblosen Gegenstand, einer Sache, einer Maschine zu tun hat, sondern mit lebenden Menschen, die niemals bloss wie eine Sache zu bearbeiten, wie eine Maschine zu handhaben, wie die Natur im Experiment auf ihre gleichbleibenden, ein für allemal berechenbaren Ergebnisse zu befragen sind" (a.a.O. S.344 f.). Hinzu kommt als weiteres Argument die Tatsache, dass die Zweckrationalität, die der technologischen Auffassung inhärent ist, nie in reiner Form auftritt: "In jeder Methode steckt mehr als in ihrer blossen Zweckmässigkeit, in ihrer Angemessenheit an die jeweilige Zielsetzung und (in) ihrer technischen Apparatur angelegt ist. Daraus folgt, dass auch die Entscheidung über die anzuwendende Methode mehr enthalten muss als die Feststellung ihrer Zweckmässigkeit. Man entscheidet immer zugleich über ihre geistigen Hintergründe, etwa über die in ihr verborgenen metaphysischen, weltanschaulichen, politischen, auch etwa wissenschaftlichen, theoretischen Gehalte" (a.a.O. S.346). Die These vom Primat der Didaktik vor der Methodik stellt eine Aufforderung dar, diese der technologischen Auffassung inhärenten Verkürzungen zu überschreiten. Es geht darum, die technologische Kenntnis bzw. Erkenntnis durch eine geisteswissenschaftlich-hermeneutische zu überformen. In diesem Sinne soll die didaktische Reflexion die "Struktur" der Methoden, das "objektive Sinngefüge", den "Gedankenzusammenhang", der "über das blosse Zweck- und

Mittelverhältnis, also über den Kausalnexus hinausragt" an den Tag bringen (a.a.O.), um so einen Massstab für die Entscheidung über die richtige Anwendung der Methoden zu gewinnen (a.a.O. S.345). Die vorrangige didaktische Theorie soll jene schöpferische Freiheit zurückgeben, welche die den "reinen Methodenlehren" anhaftenden Gleichförmigkeiten, Verabsolutierungen und Formalisierungen früherer Erfahrungen, Vergewaltigungen des Individuellen aufzuheben vermag (a.a.O. S.353). Die Forderung nach einem Vorrang der Didaktik vor der Methodik bedeutet, - um diesen Sachverhalt nochmals anders zu formulieren - dass zunächst die "Theorie" (im geisteswissenschaftlichen Sinne!) den Praktiker "bilden"(!) soll, denn: "Die Wirksamkeit des Lehrers hängt davon ab, ob er in höheren Lebensverhältnissen, in der Welt des Geistes und der Bildung zu Hause ist, ob er ein eigenes geistiges Leben hat" (a.a.O. S.361).

Auf die Tatsache, dass der hier dargelegte Zusammenhang auch noch in der heutigen didaktischen Diskussion eine unverminderte Aktualität besitzt, soll an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden. Allerdings muss hier abschliessend noch darauf hingewiesen werden, dass der bildungstheoretisch begründete Satz vom Primat der Didaktik vor der Methodik heute fast ausschliesslich in der von Klafki formulierten Fassung diskutiert wird, gemäss welcher der behauptete Vorrang nichts anderes besagt als die Feststellung, dass die Entscheidung über das zu erreichende Ziel der Entscheidung über die Methode (qua "Weg zum gewählten Ziel") vorauszugehen hat (vgl. Klafki 1968, S.147 f.; 1970, S.70; 1977, S.16 f.;). Diese in sich richtige, aber triviale Aussage (es handelt sich um einen analytischen Satz im Sinne Kants!) stellt jedoch bei genauerer Betrachtung nicht nur eine Vereinfachung, sondern auch eine schwerwiegende Verkürzung der ursprünglichen Konzeption dar: Indem Klafki eine ausschliesslich zweckrationale Interpretation vornimmt, - das Handeln muss ein effizientes Mittel für einen vorher festgelegten Zweck sein, - wird nämlich genau jener wissenschaftstheoretische Aspekt unterschlagen, um den es Weniger damals ging. Den Grundstein für diese verkürzte Interpretation hat sich denn Klafki auch selber gelegt: nämlich durch eine angebliche "Präzisierung"

von Wenigers Didaktik-Begriff in eine "Didaktik im weiteren Sinne" und eine "Didaktik im engeren Sinne" (vgl. z.B. Klafki 1968, S. 145)¹⁴. In Kafkis Verständnis bezieht sich der Satz vom Primat der Didaktik angeblich auf den Didaktikbegriff im engeren Sinne, der sich auf die "zielorientierten Lehr- und Lerninhalte" beschränkt und von dem dann entsprechend die Frage nach dem "Wie" der Vermittlung: d.h. die Frage nach der Methode, unterschieden werden kann. Die Tatsache, dass hiermit diejenige Trennung von Inhalt und Methode begrifflich fixiert wird, welche Klafki in einem anderen Zusammenhang - nämlich bei der Auseinandersetzung um den Bildungsbegriff - ausdrücklich als unhaltbar verworfen hat, ist von ihm selber wahrscheinlich nur deshalb nicht als widersprüchlich empfunden worden, weil er zu diesem Zeitpunkt die ursprüngliche bildungstheoretische Perspektive selber bereits mit einem realwissenschaftlich-technologischen Didaktikverständnis vermengt hat. Natürlich darf diese Veränderung (Erweiterung?) des theoretischen Konzeptes Klafki nicht schon a priori zum Vorwurf gemacht werden; fragwürdig ist sie allerdings deshalb, weil sie sich scheinbar problemlos vollzogen hat. Dadurch ist nämlich der Erziehungswissenschaft bzw. der Didaktik eine Fortsetzung jener wissenschaftstheoretischen Diskussion verloren gegangen, die Weniger mit seinen Ausführungen zum Primat der Didaktik vor der Methodik begonnen hat und die sich unter Umständen als äusserst fruchtbar für die weitere Entwicklung der Didaktik hätte erweisen können.

1.5 Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung

Die bisherigen Ueberlegungen bezüglich der geisteswissenschaftlich-bildungstheoretischen Didaktik, wie sie in den Abschnitten 1.2, 1.3 und 1.4 ausgeführt wurden, haben sich vorwiegend auf die theoretischen Voraussetzungen einer am Bildungsbegriff orientierten Didaktik bezogen. Nun wird es darum gehen, die Eigenheiten einer entsprechenden Unterrichtspraxis in einer unmittelbaren Weise anzusprechen. Dabei werden wir den Schwerpunkt der Betrachtung zunächst auf die primär unter sachlich-inhaltlichem Aspekt gewonnene Kategorie des Elementaren richten, anschließend dann auf die hauptsächlich subjektorientierte Kategorie der Begeg-

nung. Allerdings muss in diesem Zusammenhang sogleich auf die bereits wiederholt erwähnte - für die bildungstheoretische Didaktik konstitutive - dialektische Verschränkung von Sache (Objekt) und Subjekt hingewiesen werden: Die im Folgenden vorgenommene Zweiteilung bildet in Wirklichkeit eine ursprüngliche Einheit und muss hier als ein darstellungsbedingtes Artefakt verstanden werden. Tatsächlich verweist der Begriff des Elementaren, den wir im Abschnitt 1.5.1 behandeln werden, immer schon auf den Aspekt der Begegnung, der im Abschnitt 1.5.2 zur Darstellung gelangen wird, sodass der eine Begriff losgelöst vom anderen nicht angemessen verstanden werden kann. Diesen Implikationszusammenhang werden wir im Folgenden notwendigerweise im Auge behalten müssen.

1.5.1 Der Grundsatz der Elementarisierung

Im Abschnitt über den Begriff der kategorialen Bildung (1.2) haben wir u.a. darauf hingewiesen, dass es die zentrale Aufgabe der geisteswissenschaftlichen Didaktik sein muss, jene "Kategorien" auszubilden, die konstitutiv sind für das Erfassen der Struktur, die der Wirklichkeit zugrunde liegt und die eine Voraussetzung darstellen für die Ausbildung und Ausdifferenzierung des teleologischen Zusammenhanges. Dies bedeutet zunächst, dass es bei der unterrichtlichen Darbietung von "Inhalten" weniger um Beherrschung dieser Inhalte im stofflichen Sinne, um die Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten gehen darf, als vielmehr um den "geistigen Gehalt", der sich in den einzelnen dargebotenen Inhalten widerspiegelt: um "Bildung der Gesinnung im weitesten Sinne und um die menschliche Haltung" (Weniger 1930/1952, S.281). Mit anderen Worten: Es muss sich darum handeln, "einen die Wirklichkeit repräsentierenden Zusammenhang von Vorstellungen herauszubilden, in denen der Zusammenhang des Lebens aufgeht, die 'wesentlichen Lebensbezüge', in denen das Leben gelebt wird" (Weniger, a.a.O. S.271). Diese fundamentale Aufgabe eines bildenden Unterrichtes, die Weniger in der sogenannten "zweiten Schicht des Lehrplanes" ansatzweise beschrieben hat, ist von Klafki mit dem Begriff des Elementaren wieder aufgegriffen und didaktisch präzisiert worden. Entsprechend liegt

der Ausgangspunkt für das Postulat der Elementarisierung von Unterrichtsinhalten in der Forderung nach der Möglichkeit, "den jungen Menschen ohne radikale Verkürzungen in den Gesamtzusammenhang der ihn jetzt und künftig umgebenden und fordernden Wirklichkeit einzuführen" (Klafki 1964, S.323). Statt der Vermittlung einer blossen "Vielwisserei" soll der Schüler eingeführt werden in die "ursprünglichen Phänomene der geistigen Welt", welche "am Beispiel eines einzelnen, vom Schüler wirklich erfassten Gegenstandes" sichtbar zu machen sind (a.a.O. S.2). Dass Klafki mit diesen Überlegungen die Thematik des Elementaren vollständig in die Tradition des geisteswissenschaftlichen Denkens hineinstellt, muss hier wohl nicht mehr eingehend erörtert werden; es soll in diesem Zusammenhang auf ein Dilthey-Zitat verwiesen werden, welches von Klafki selber angeführt wird: "Die Aufgabe einer wirklich modernen Pädagogik wäre ..., die Methoden zu finden, durch welche die einzelnen Fächer ... in den inneren Zusammenhang einer möglichst einfachen Repräsentation des Zusammenhanges der Wirklichkeit gebracht werden können ...". Die didaktische Aufgabe heisst demnach: "Vereinfachung des Zusammenhanges, welcher die Wirklichkeit repräsentiert, sowie die Begründung desselben aus der Wirklichkeit" (Dilthey, Bd. IX, S.208, zit. nach Klafki, a.a.O. S.324).

Die Forderung, dass der Lehrer die hier angesprochene Reduktion auf das "Grundlegende", auf das "Elementare", vorzunehmen hat, durch welche die in der Intention der kategorialen Bildung liegende "Erschliessung" überhaupt erst vollzogen werden kann, definiert somit zusammen mit dem Grundsatz der Begegnung jenen Aspekt, unter dem die unterrichtlichen Inhalte zu "Bildungsinhalten" werden: Nur dann, wenn es dem Schüler gelingt, in einem gegebenen Inhalt das "Elementare" d.h. die Beziehung auf die "ursprünglichen Phänomene der geistigen Welt" aufzuspüren - oder aus der Sicht des Lehrers gesprochen: nur dann, wenn es dem Lehrer gelingt, dem Schüler das Elementare in einem dargebotenen Inhalt fassbar, erlebbar zu machen - nur dann kann dem Unterricht berechtigterweise eine kategorialbildende Funktion zugesprochen werden.

Klafki unterscheidet drei "Problemebenen", auf die sich die aus bildungstheoretischer Sicht geforderte Elementarisierung beziehen muss:

- (a) die Problemebene des Fundamentalen,
- (b) die Problemebene der kategorialen Voraussetzungen geistiger Aneignung und Bewältigung und
- (c) die Problemebene des Geschichtlich-Elementaren.

In der Problemebene des Fundamentalen geht es um das Erfassen derjenigen geistigen Grundrichtungen, aus denen sich das Leben zusammensetzt und welche dem Wesen und der Zahl nach vorwiegend von den grossen Lebensmächten bestimmt werden, die ihre Repräsentation in der Bildung fordern dürfen.¹⁵ Als "Fundamental" kann dieses Erfassen dann bezeichnet werden, wenn der "Geist" des betreffenden Lebensgebietes für den einzelnen zu einer "existentiellen Kraft" geworden ist: zu einem "Lebensgefühl", das ihn als Ganzen ergriffen hat; zu einer Kategorie seines geistigen Seins. Dies bedeutet, dass sich ein bestimmter Grundbereich einem Kind in umfassender Weise erschliessen muss: "Nicht in dem Sinne, dass es nun schlagartig in der Lage wäre, diesen Raum zu beherrschen (...); vielmehr dergestalt, dass es von einem seltsamen Wissenwollen, einem Fragenmüssen (...) gepackt wird, von einer inneren Anteilnahme, die ihren Kern in einer eigentümlichen Ueberzeugung von der tiefen Bedeutsamkeit des Erfragten, des Interessierenden hat" (Klafki, a.a.O. S.151). Beim fundamentalen Erfassen des Geistes eines Lebensbereiches handelt es sich - vom Subjekt her betrachtet - in erster Linie um das Erwecken einer "Gesinnung", einer "Haltung", die wirksam wird als ein "Interesse", d.h. als eine auf Erhaltung, Erweiterung und Vertiefung des geistigen Erwerbes gerichtete Kraft (a.a.O. S.188). Dabei geht es nicht einfach um das Erschliessen von isolierten Elementen des betreffenden Inhaltsbereiches, sondern das ungeteilte Ganze wird gleichsam in "naiver Form" unmittelbar, d.h. in einem Zuge erfasst (a.a.O. S.333), und dieses Ganze wird dann im Verlauf der weiteren Entwicklung - bedingt durch das in derselben Grunderfahrung eröffnete Interesse - zunehmend ausdifferenziert und in gereifere Stadien überführt.

Die Problemebene der kategorialen Voraussetzungen geistiger Aneignung und Bewältigung bezieht sich auf "die übergreifenden Grundbegriffe, Kategorien, Methoden, Werte, Ideen, Strukturen, Typen, Grunderfahrungen usw., die

als Voraussetzungen, als Bedingungen der Möglichkeit geistiger Aneignung und Bewältigung im Bereich der Erkenntnisbildung, der ästhetischen oder der sittlichen Bildung notwendig und in jeder gelungenen Aneignung nachweisbar sind" (a.a.O. S.326). Gemeint sind hier nicht nur die Erkenntnis- bzw. Verstehenskategorien im Sinne von Kant oder von Dilthey (Zahlbegriffe, "Staat", "Entwicklung", "Ursache-Wirkung" usw.), sondern auch Motivationsstrukturen (Wertideen) wie z.B. "Wahrhaftigkeit", "Gerechtigkeit", "Treue", "Hilfsbereitschaft" u.ä.; ferner auch Urformen handwerklich-technischen Schaffens sowie naturwissenschaftliche Methoden und Prinzipien (a.a.O. S.326 & S.387). Kurz: es geht um jene grundlegenden Einsichten, Fähigkeiten, Einstellungen, welche dem einzelnen zu einem adäquaten Erfassen der Wirklichkeit, zur idealtypischen Bildung, verhelfen können. Allerdings ist zu beachten, dass die Aneignung dieser erwähnten "Allgemeinheiten" keineswegs immer an die Form begrifflich fixierter Reflexion gebunden ist und dass die genannten Kategorien vom Gebildeten nicht notwendigerweise als solche, d.h. in ihrem philosophischen Charakter, erkannt sein müssen. "Der Bildung geht es um die Verlebendigung jener Grundkategorien im geistigen Leben der zu Bildenden; wo es dazu allerdings der Reflexion bedarf, kann die Bildungsarbeit ihr nicht ausweichen, und sie scheut dann auch vor dem Aufstieg in die Ebene philosophischen Denkens nicht zurück" (a.a.O. S.388).

Die dritte Problemebene, diejenige des Geschichtlich-Elementaren, verweist auf jene Allgemeinheiten, die den individuellen Lebenserfahrungen in einer bestimmten geschichtlichen Situation zugrunde liegen: Es handelt sich hier (a) um gewisse relativ konstante Züge in der geschichtlichen Entwicklung, (b) um typische wiederkehrende Phänomene und Situationen sowie (c) um gemeinsame Verbindlichkeiten von Menschen in einer bestimmten geschichtlichen Lage. "Pädagogisch gewendet heisst das: Geschichtlich-allgemein ist all das, was an konkreten Erscheinungen, Lagen, Aufgaben einerseits das Leben des Kindes und Jugendlichen in unserer Zeit, andererseits das Dasein des Erwachsenen, in das die Jugend stufenweise hineinwächst, nicht nur dann und wann, zufällig und rein individuell beeinflusst und bestimmt,

sondern was zu den uns allen berührenden Problemen der Gegenwart gehört" (a.a.O. S.388). Offensichtlich wird hier von Klafki jener Problemkreis angesprochen, den Weniger in seiner zweiten Lehrplanschicht als "Kunde" bezeichnet: Es geht um das Erfassen der Geschichtlichkeit unseres Daseins, nicht im Sinne einer blossen Erinnerung von Vergangenem, sondern im Sinne des Erfassens der unmittelbaren Gegenwart der Geschichte in unserem Dasein, d.h. der Gleichzeitigkeit der Geschichte mit uns (Weniger 1930/1952, S.275). Der Grund dafür, dass diese dritte Problemebene des Geschichtlich-Allgemeinen in der geisteswissenschaftlich-bildungstheoretischen Perspektive eine den übrigen beiden Problemebenen gleichwertige Stellung einnimmt, muss vor allem darin gesehen werden, dass mit diesem Punkte die bedeutungsvolle Tatsache der Geschichtlichkeit der Bildung (des erworbenen Zusammenhanges) und der kulturellen Erscheinungen ihre angemessene Berücksichtigung findet (vgl. Klafki a.a.O. S.326).

Die soeben zusammenfassend beschriebenen Problemebenen des Fundamentalen, der kategorialen Voraussetzungen geistiger Aneignung und Bewältigung sowie des Geschichtlich-Elementaren definieren qualitativ unterschiedliche Bereiche des Allgemeinen, welche den die Wirklichkeit repräsentierenden Zusammenhang erschliessen sollen. Für die Unterrichtspraxis stellt sich demnach die Frage nach der Vermittlung eben dieser Allgemeinheiten: Es geht darum, diese grundlegenden Gehalte dem Schüler im Unterricht durch bestimmte Inhalte zugänglich zu machen. Der Grundsatz der Elementarisierung thematisiert in diesem Sinne die In-Bezug-Setzung von bestimmten (konkreten) Unterrichtsinhalten zu jenen Allgemeinheiten. Er beinhaltet die Forderung, dass die im Besonderen (im konkreten stofflichen Inhalt) sich widerspiegelnden Allgemeinheiten zu erschliessen sind, sofern den jeweiligen Unterrichtsinhalten eine kategorial-bildende Funktion zukommen soll. Die In-Bezug-Setzung von konkreten Unterrichtsinhalten zum Allgemeinen wird damit zu einer zentralen Aufgabe der bildungstheoretischen Didaktik bzw. des bildenden Unterrichtes.¹⁵ Hierbei ist nicht etwa die Auswahl von Themen, sondern die durch den Lehrer vorzunehmende "Strukturierung" derselben von primärer Bedeutung: Der Lehrer muss - beispielsweise in der Unterrichtsvorbereitung - die verschiedenen Bezüge des konkreten

Inhaltes zu den erwähnten Bereichen des Allgemeinen aufdecken, um dann auf diesem Hintergrund über die Qualität des unterrichtlichen Vermittlungsprozesses entscheiden zu können.¹⁶ Aus dieser Ueberlegung heraus wird gleichzeitig nochmals die im Abschnitt 1.3 angesprochene Stellung des Lehrers im Legitimationsprozess begründet: Nur wenn dieser das "Strukturierungsprinzip", das mit dem Grundsatz der Elementarisierung angesprochen wird, selber begriffen hat, kann der bildende Gehalt jener Inhalte, deren Vermittlung durch die Bildungsmächte gefordert wird und die im Lehrplan aufgeführt sind, zum Tragen kommen. Diese Einsicht ist nicht zuletzt deshalb von zentraler Bedeutung, weil die kategorial-bildenden Gehalte, die durch die Unterrichtsinhalte erschlossen werden sollen, letztlich in der durch die Person des Lehrers vermittelten "bildenden Begegnung" ihren Niederschlag finden muss. Damit ist nun jener zweite unterrichtspraktische Grundsatz angesprochen, der für die bildungstheoretische Didaktik charakteristisch ist und mit dem wir uns im Folgenden noch etwas eingehender auseinandersetzen wollen.

1.5.2 Der Grundsatz der Begegnung

Während wir im vorangegangenen Abschnitt (1.5.1) versuchten, die Dialektik von Objekt und Subjekt, welche bekanntlich für eine am Bildungsbegriff orientierte Reflexion der Unterrichtspraxis als unabdingbar betrachtet werden muss, unter primär inhaltlichem (objektivem, materialem) Aspekt anzugehen, wird uns der nun zur Diskussion stehende Grundsatz der Begegnung vorrangig auf den antinomischen Gesichtspunkt des Subjektes verweisen; d.h. es geht im Folgenden um die unterrichtspraktischen Konsequenzen des bildungstheoretischen Ansatzes in Hinsicht auf den Einbezug der Schüler (und des Lehrers) in den Unterricht. Mit diesem Hinweis soll u.a. deutlich gemacht werden, dass die folgenden Ausführungen nicht etwa als Darlegung einer "Methode" (im Sinne einer "Technik") zur unterrichtlichen Vermittlung der elementaren Gehalte, wie sie im letzten Abschnitt erörtert wurden, verstanden werden dürfen: Die angebliche Erfüllung eines solchen Anspruches würde bekanntlich dem geisteswissenschaftlich-bildungstheoretischen Ansatz und seiner Intention deutlich widersprechen (vgl. Abschnitt 1.4). Statt-

dessen verweist der Grundsatz der Begegnung auf jenes "erzieherische Urphänomen", welches die Grundlage aller methodisch-technischen Bemühungen bildet (Weniger 1930/1952, S.301)¹⁷ und welches entsprechend - zusammen mit dem Grundsatz der Elementarisierung - die Bedingungen der Möglichkeit von unterrichtspraktischen "Regeln" darstellt. Die folgenden Ueberlegungen bewegen sich in diesem Sinne auf der gleichen Reflexionsstufe wie die vorangegangenen Ueberlegungen zum Elementaren. Einzig in der Betrachtungsweise, welche nun die am Bildungsprozess beteiligten Subjekte in den Vordergrund stellt, liegt das definierende Unterscheidungskriterium der beiden Grundsätze.

Der Grundsatz der Begegnung beinhaltet zunächst einmal die Forderung nach einer aktiven Beteiligung des Kindes am Bildungsprozess (Weniger, a.a.O. S.296). Gemäss den Ausführungen zum Begriff der kategorialen Bildung darf ja bekanntlich der bildende Unterricht nicht einfach als blosser Aufnahme-prozess, als blosser Reproduktion der Inhalte (der geistigen Kulturgüter) im Kinde, betrachtet werden. In der Konsequenz eben dieser Feststellung liegt nun das Postulat nach einer "produktiven Aneignung und verwandeln-den Einschmelzung" der (geistigen) Welt (a.a.O. S.306). Es bedarf notwendigerweise einer spontanen Mitarbeit des zu Bildenden und der Aktualisierung der selbständigen aktiven Verarbeitung, sofern der Bildungsprozess gelingen soll. In der Konfrontation mit der herkömmlichen Unterrichtspraxis ergeben sich aus dieser Grundeinsicht u.a. die folgenden Forderungen (vgl. a.a.O. S.304 ff.):

- Nicht mehr die blosser Uebernahme des geistigen Erbes, sondern auch dessen Fortbildung und Weiterentwicklung gehört zur Aufgabe des Unterrichtes.
- Die vorbehaltlose Annahme des Unterrichtsangebotes durch die zu Bildenden darf nicht mehr als selbstverständlich vorausgesetzt werden; vielmehr bedarf es der produktiven Zustimmung der jungen Generation.
- Die methodischen Formen der Ueberlieferung, der Tradition, wie z.B. "Lehre von oben herab" bzw. "Verkündigung ohne Diskussion" müssen eingeschränkt werden zugunsten eines Dialoges mit aktiver Beteiligung der Schüler.
- Das mechanische Auswendiglernen, begründet auf der Vorstellung vom Gedächtnis als eine Art von "Vorratsschrein", auf den man in der Nachschulzeit jederzeit zurückgreifen kann, muss mit Rücksicht auf die Eigendynamik des kindlichen Verstandes zugunsten von primär kreativen Aktivitäten

aufgegeben werden.

Ganz allgemein lässt sich festhalten, dass ein Unterricht, der Anspruch auf Bildung erhebt, die Gegenwart des Kindes ernst nehmen muss. Es genügt hierbei nicht, die Inhalte (Kulturprodukte) durch eine bloss intellektuelle (d.h. logisch-sprachliche) Vereinfachung dem Kinde zugänglich zu machen: "Es muss eine wirkliche Verwandlung erfolgen, weil nicht nur Verstand und Gedächtnis, sondern der gesamte geistig-seelische Habitus zur Aufnahme und Annahme bereit sein muss" (a.a.O. S.305). Bezugspunkt für diese Verwandlung ist die "Individuallage" des Kindes, d.h. der "Alltag" als die Welt der kindlichen Gegenwart. "Wie das Kind in seiner Familie steht, wie es hineingeflochten ist in den Kreis des es umgebenden Menschen, gelockt und bedroht durch seine Umwelt, zu denen heute ganz wesentlich die Fülle technischer Gebilde und Apparate gehört, so muss die Erziehung es annehmen und ernstnehmen" (Klafki 1963, S.21). Aus den Bedingungen dieses Alltags gilt es dann, das ihm immanente "höhere Leben" herauszuarbeiten und sowohl die Vergangenheit als auch die Zukunft als konstitutive Perspektiven der Gegenwart in angemessener Weise zum Tragen zu bringen (vgl. hierzu Klafkis Ausführungen im Aufsatz "Bildung und Erziehung im Spannungsfeld von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft" 1963, S.9 ff.). Zu beachten ist in diesem Zusammenhang, dass nicht zum vornherein zu bestimmen und vorauszusehen ist, was jeweils dem jugendlichen Bildungsstand, seiner Entwicklungsstufe, seinen Interessen und Bedürfnissen angemessen ist. Soweit aber von den Bildungsmächten her unabweisliche Forderungen an das Kind und den Bildungsvorgang gestellt werden müssen, "gilt das Gesetz der Transposition, der Einverwandlung und der Einschmelzung in den kindlich-jugendlichen Lebensraum, in die Lebenswelt der Schule, und gilt ferner das Gesetz der Bildungsstufen und des geordneten Bildungsganges" (Weniger 1927/1960, S.314).

Die wohl entscheidendste Kategorie der bildenden Begegnung ist das "Erlebnis" (a.a.O. S.315). Der Unterricht, der den Bildungsauftrag erfüllen will, hat einerseits an die Erlebnisse der Kinder und Jugendlichen anzuknüpfen (Gegenwartsbezug!) und andererseits Erlebnisse im Verlaufe des zu vermitteln-

den Bildungsprozesses zu stiften. An diesem Punkte wird damit nochmals die Parallele der bildungstheoretischen Didaktik zum idealtypischen hermeneutischen Prozess, wie er in Abschnitt 1.1 ausgeführt wurde, klar ersichtlich: Damals hatten wir die Bedeutung des Erlebnisses für die angestrebte Subjekt-Objekt-Identität bzw. für das Verstehen und für die Ausbildung des teleologischen Zusammenhanges relativ ausführlich dargestellt. Es überrascht daher kaum, dass in der bildungstheoretischen Didaktik mit dem Grundsatz der Begegnung das Erlebnis zum eigentlichen Kernstück der Unterrichtspraxis erklärt wird. Was nun die vom bildenden Unterricht zu stiftenden Erlebnisse betrifft, so wird hier jene methodische bzw. subjektive Voraussetzung thematisiert, welche die Verwirklichung der im letzten Abschnitt (1.5.1) dargestellten Elementarisierung überhaupt erst ermöglicht: Nur wenn es dazu kommt, dass das Kind bzw. der Jugendliche die im Unterricht dargebotenen Inhalte wirklich "erlebt", vermögen diese zu einer "das Allgemeine erschliessenden Kraft" zu werden. Klafki spricht in diesem Zusammenhang vom "fruchtbaren Moment", dessen Ausgangspunkt in der "Erweckung echter Fragen", in der "Erregung einer inneren Spannung", im "Geöffnetsein für einen übersubjektiven Sinn", in der "Erschütterung des bislang Selbstverständlichen" liegt; der dann in eine "sinngerichtete Selbsttätigkeit" übergeht und schliesslich zum "Aufblitzen einer Einsicht", zum "Aufgehen einer ästhetischen Formeinheit", zum "Aufspringen eines sittlichen Entschlusses" führt (Klafki 1964, S.413).

Dasjenige, was im Erlebnis bzw. im fruchtbaren Moment erfasst (d.h. im hermeneutischen Sinne "verstanden") wird, ist - wie soeben erwähnt - immer ein Allgemeines (Klafki, a.a.O. S.421). Dabei gilt auch hier, was bereits in Abschnitt 1.1.1 festgehalten wurde: Das sinnhaft Verstehen, das eine allgemeine "Kategorie" erschliesst, darf nicht als Folge einer bloss induktiv-generalisierenden Begriffsbildung betrachtet werden. "Vielmehr wird das Bildend-Allgemeine immer als solches in einem einheitlichen geistigen Akt ergriffen ..." (a.a.O. S.423). "Nicht hundert oder mehr gotische Bauwerke ergeben den Begriff des Gotischen, vielmehr ist dieser als ein allgemeines Stilprinzip bereits Voraussetzung, um auch nur ein einziges Bauwerk als 'gotisch' zu erfassen" (a.a.O.). Die Eigenart des hier angespro-

chenen "Schlussverfahrens" vom Besonderen zum Allgemeinen, das im Erlebnis bzw. im fruchtbaren Moment zum Tragen kommt und das nach Dilthey sowohl den Aspekt der Induktion als auch denjenigen der Analogie in sich vereint, wird von Klafki mit dem Begriff der "kategorialen Anschauung" gekennzeichnet (a.a.O. S.431 ff.). Die Gültigkeit des in der kategorialen Anschauung erfassten Allgemeinen wird hierbei hypothetisch vorweggenommen; "sie bedarf noch der Erprobung und Bestätigung an der Fülle der Wirklichkeit. Erst in dieser Verifizierung wird die bis dahin nur potenziell vorhandene Kraft der Erschliessung zur geistigen Kategorie des zu Bildenden" (a.a.O. S.432).

Die im Verlaufe der soeben ausgeführten Ueberlegungen angesprochenen Momente der bildenden Begegnung wie z.B. "Selbsttätigkeit", "Gegenwartsbezogenheit", "Erlebnis", "echte Fragehaltung", "fruchtbarer Moment", "kategoriale Anschauung" sind allesamt unter verschiedenen Gesichtspunkten gewonnene Bestimmungen desselben Sachverhaltes: Keine dieser "Kategorien" darf unabhängig von den jeweils anderen gedacht werden und jede von ihnen verweist gleichzeitig auf den übergeordneten geisteswissenschaftlichen bzw. bildungstheoretischen Zusammenhang. Entsprechend gilt für alle diese Momente, dass sie dem zu Bildenden nicht einfach "gegeben" werden können: Weder das Erlebnis und die echte Fragehaltung noch der fruchtbare Moment und die kategoriale Anschauung lassen sich vom Erzieher - gleichsam von aussen - planmässig und intersubjektiv-verbindlich evozieren (vgl. Klafki a.a.O. S.415; Weniger 1927/1960, S.315 f.). Im entscheidenden Moment verweist die bildende Begegnung notwendigerweise auf die Selbsttätigkeit des Subjektes, welche durch eine "Technik" (z.B. eine "Methode" des Erlebnisunterrichtes) bestenfalls vorbereitet, auf keinen Fall aber allgemeingültig hergestellt werden kann. "Nicht jeder kann alle an sich möglichen Bildungserlebnisse haben; was den einen aufs tiefste erregt, kann den anderen kalt lassen. Eben deshalb bedarf es der Fülle des Angebotes von Gehalten und auch einer Mehrzahl personaler Begegnungen. Schwierig wird es da, wo die Uebernahme von Gehalten von seiten der Lebens- und Bildungsmächte gefordert wird, wo die Verbindlichkeit unabhängig von der individuellen Bestimmtheit entsteht, zum Beispiel in der politischen Bildung oder auch in der Strenge

wissenschaftlicher Anforderungen. Da setzt dann die didaktische und methodische Kunst des Lehrers ein" (Weniger a.a.O. S.316).

Bis jetzt haben wir uns bei der Charakterisierung des Grundsatzes der Begegnung vorwiegend auf den Aspekt der unmittelbaren Begegnung von Kind bzw. Jugendlichen und unterrichtlich dargebotenem Inhalt beschränkt. Nun thematisiert dieser Grundsatz aber auch eine bestimmte Qualität des personalen Bezuges von Kind, Jugendlichen und Erzieher: einen Aspekt des Unterrichtes, der aus bildungstheoretischer Sicht besonders deshalb eine grosse Bedeutung besitzt, weil viele der geistig-kulturellen Gehalte für den zu Bildenden nur mittelbar, d.h. über die Person des Lehrers, erschlossen werden können und weil der Bezug zum Mitmenschen selber eine wesentliche Voraussetzung für die Ausbildung und Ausdifferenzierung des teleologischen Zusammenhanges darstellt. "Denn das gehört weiter zu dem Urphänomen Erziehung, dass die Begegnung mit der Welt vor allem Begegnung mit Personen ist, die die Welt darstellen und vermitteln. (...) Die Eltern und die Erzieher sind die grossen Mittler zur Welt, sie sind zugleich die wichtigsten Bestandteile der kindlichen Welt, mit den Sachen für das Kind unauflöslich verbunden" (Weniger a.a.O. S.296).

Die Beziehungsqualität, welche durch den Grundsatz der Begegnung gefordert wird, kann im Anschluss an Weniger als "Ebenbürtigkeit der Partner" (a.a.O. S.299) bezeichnet werden. Kennzeichnend für diese Beziehungsqualität sind hauptsächlich zwei Bestimmungen: (a) die Freiheit des zu Bildenden sowie (b) die Wechselseitigkeit des Bildungsvorganges. Beide Bestimmungen ergeben sich wiederum unmittelbar aus der Eigenheit des geisteswissenschaftlichen Bildungsbegriffes; sie sollen daher abschliessend noch kurz beschrieben werden:

- (a) Die Freiheit des zu Bildenden ergibt sich als Forderung einerseits aus der Einsicht in die Geschichtlichkeit der jeweiligen Ansprüche der Bildungsmächte und andererseits aus der Tatsache, dass Bildung letztlich Selbsttätigkeit impliziert, die allenfalls von aussen angeregt, nicht aber "verfügt" werden kann. Entsprechend muss beim Kind und Jugendlichen selbst die letzte Entscheidung über Annahme oder Ablehnung des Bildungsangebotes gesehen werden. Allerdings kommt der Erziehung gleich-

zeitig auch die Aufgabe zu, diese Freiheit zu vermitteln. "Aber diese Erziehung zur Freiheit, diese Eröffnung der Möglichkeit frei zu sein, geschieht methodisch dadurch, dass die Freiheit schon vorweggenommen wird, dass Kind und reifender Mensch zunehmend als frei genommen und angesprochen werden. (...) Jede Methode der Einwirkung des Unterrichts, die den Zögling in seiner Unfreiheit belässt, ist erzieherisch unbrauchbar und verwerflich. (...) Der Erzieher wahrt nicht nur seine eigene Freiheit in der Begegnung, sondern er vertritt auch die des Zöglings, die dieser vielleicht noch nicht wahrnehmen und darstellen kann. Er, der Erzieher, stellt sich auf die Seite des Zöglings, er versetzt sich in seine Lage, wie man zu sagen pflegt, und sieht von da aus den Bildungsvorgang und auf sich selbst zurück, verteidigt notfalls die Freiheit des Zöglings auch gegen sich, den Erzieher. Das ist der methodisch berechnete Sinn der Rede 'vom Kinde aus'" (Weniger a.a.O. S.298).

- (b) Mit der "Wechselseitigkeit des Bildungsvorganges" wird der bereits wiederholt geäußerte Gedanke aufgegriffen, dass die idealtypische Bildung des Erziehers die Voraussetzung für das Gelingen des erzieherisch zu vermittelnden Bildungsprozesses des Kindes ist. Für die Ausbildung bzw. Ausdifferenzierung des teleologischen Zusammenhanges, den die Erzieherpersönlichkeit für sich selber anstreben sollte, wird notwendigerweise auch der im Lehrgefüge enthaltene Bildungsgehalt (vgl. Abschnitt 1.4) miteinzubeziehen sein. Die Begegnung mit dem Schüler wird demnach für den Lehrer zu einem Feld, in welchem sich prinzipiell der idealtypisch-hermeneutische Prozess von Erleben - Ausdruck - Verstehen auch auf seiner (des Lehrers) Seite vollziehen kann. In diesem Sinne weist die geforderte Wechselseitigkeit des Bildungsvorganges darauf hin, dass im Erziehungsvorgang auch bildende Einwirkungen auf den Erzieher stattfinden müssen, denn: "Er gewinnt in der Begegnung mit dem Zögling eigenes Leben, Lebensinhalt, eigene Form und (...) eine neue Lebensdimension, die ihn reicher macht, ihm neue Seiten des Daseins aufschliesst, die ihm ohne die Begegnung mit Kindern und Jugendlichen verschlossen bleiben würde, weit reicher als bei der blossen

Tradition des von ihm, dem Lehrer, einmal Gelernten. (...) Man kann infolge dessen sagen, dass überall, wo die Entwicklung nicht wechselseitig ist, wo nicht der Erzieher etwas vom Zögling erfährt und annimmt, der Erziehungsvorgang nicht in Ordnung ist. Der Erzieher ist da fehl am Platze, er hat irgendwie versagt. Ebenso kann man sagen, dass jede Theorie, die das Wechselgespräch, etwa in der Form des freien Unterrichtsgesprächs, bloss als methodische Finesse nimmt, als eine Technik, um dem Kind etwas beizubringen, während der Erzieher unangerrührt bleibt, falsch ist und der methodischen Aufgabe nicht gerecht wird" (Weniger a.a.O. S.298 f.).

1.6 Zusammenfassung und kritische Beurteilung: Das Konkretisierungskonzept der geisteswissenschaftlich-bildungstheoretischen Didaktik

In unseren bisherigen Ausführungen zur geisteswissenschaftlich-bildungstheoretischen Didaktik haben wir versucht, einerseits die erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Voraussetzungen und andererseits die theoretischen und praktischen Konsequenzen einer am (kategorialen) Bildungsbegriff orientierten Didaktik zu klären: Es wurde zunächst die geisteswissenschaftliche Theorie Diltheys in ihren Grundzügen skizziert (1.1), um im Anschluss daran den geisteswissenschaftlichen Bildungsbegriff unter didaktischem Aspekt zu erörtern (1.2); sodann setzten wir uns mit der geisteswissenschaftlichen Lehrplantheorie (1.3) und der These vom Primat der Didaktik vor der Methodik (1.4) auseinander, und schliesslich ging es in einem letzten Abschnitt (1.5) darum, die beiden Grundsätze der Elementarisierung und der Begegnung in den bildungstheoretischen Zusammenhang einzureihen. Mit dieser relativ umfassenden Rekonstruktion des geisteswissenschaftlich-bildungstheoretischen Ansatzes - die gleichzeitig als eine Klärung der theoretischen und praktischen Bedeutung des Bildungsbegriffes zu verstehen ist¹⁸ - sind nun die Voraussetzungen geschaffen, um die für diese Arbeit zentrale Frage nach dem bildungstheoretischen Konkretisierungskonzept explizit aufzugreifen und in konzentrierter Form zu beantworten. Zu diesem Zwecke sollen zunächst die wichtigsten didaktischen

bzw. unterrichtspraktischen Vorschläge, die in den vergangenen Abschnitten 1.3 bis 1.5 ausführlich beschrieben worden sind, nochmals zusammenfassend dargestellt werden. Diese von bildungstheoretischer Seite vorgeschlagenen "Konkretisierungspostulate" sollen dann befragt werden auf die ihnen zugrundeliegenden Vorstellungen über den relevanten Konkretisierungsprozess, bzw. im Hinblick auf deren Umsetzungsmöglichkeit in konkretes (didaktisches bzw. unterrichtspraktisches) Handeln.

Das Konkretisierungskonzept der geisteswissenschaftlich-bildungstheoretischen Didaktik ist am unmittelbarsten fassbar in den "Massnahmen" (Grundsätzen, Forderungen), die von bildungstheoretischer Seite vorgeschlagen werden für eine angemessene Realisierung des Erziehungszieles "Bildung" im Unterricht. In diesem Zusammenhang soll als erstes nochmals auf die "Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung" hingewiesen werden, welche im vorangegangenen Abschnitt 1.5 beschrieben worden sind: Mit dem Grundsatz der Elementarisierung und dem Grundsatz der Begegnung sind zwei Postulate formuliert, deren Relevanz für das Gelingen eines bildenden Unterrichtes besonders deutlich ist. Im Sinne der in Aussicht gestellten Zusammenfassung kann hier festgehalten werden:

Ein Unterricht, der die geisteswissenschaftliche Intention nach "Bildung der Persönlichkeit", d.h. nach Ausbildung und Ausdifferenzierung eines teleologischen Zusammenhanges, als den obersten normativen Bezugspunkt betrachtet, muss darauf ausgerichtet sein, dem Schüler nicht einfach eine Vielzahl von praktischen Kenntnissen und Fertigkeiten zu vermitteln, sondern ihm "einen die Wirklichkeit repräsentierenden Zusammenhang von Vorstellungen herauszubilden, in dem der Zusammenhang des Lebens aufgeht, die 'wesentlichen Lebensbezüge', in denen das Leben gelebt wird" (Weniger 1930/1952, S.281). Dieser Absicht gemäss wird der Lehrer darauf bedacht sein müssen, durch die Unterrichtsinhalte jene "wesentlichen Lebensbezüge", jene "allgemeinen Gehalte", zu erschliessen, welche für ein Verstehen des Wirklichkeitsganzen notwendig sind. Der Unterrichtsstoff wird daher in der Weise auszuwählen und darzubieten sein, dass in ihm das Fundamentale (d.h. die geistigen Grundrichtungen), die kategorialen Voraussetzungen geistiger Aneignung und Bewältigung sowie das Geschichtlich-Elementare erfasst wird. Solches Erschliessen von elementaren Gehalten meint hierbei, dass nicht etwa die Reproduktion der jeweiligen stofflichen Vorgaben als bildungsrelevant betrachtet wird, sondern das Erfassen des "Allgemeinen", das sich in unterschiedlicher Weise im Stofflich-Besonderen spiegelt. Entsprechend kann die Aufgabe, die das Gelingen eines bildenden Unterrichtes an den Lehrer stellt, auch umschrieben werden als ein Sichtbar- und Fassbarmachen des Allgemeinen

(des "Kategorialen", des "Selbst- und Welterschliessenden") im jeweils erlebten bzw. dargebotenen Besonderen.

Ein Unterricht, dem es nicht einfach um Stoffbeherrschung (um Kenntnisse und Fertigkeiten) geht, sondern um ein Erfassen von kategorial erschliessenden Gehalten, versteht sich gleichzeitig als ein "Ort der (freien) Begegnung". Damit ist gemeint, dass nicht ein passiver Aufnahmeprozess, der auf möglichst präzise Reproduktionen von vorgegebenen Inhalten hinzielt, sondern ein aktiver Auseinandersetzungsprozess, der die integrierende Verarbeitung von subjektiv Erlebtem und objektiven "Kulturgütern" intendiert, im Mittelpunkt des unterrichtlichen Geschehens stehen muss. Bei einem solchen aktiven Auseinandersetzung- bzw. Integrationsprozess, der auf der einen Seite eine verwandelnde Einschmelzung der geistigen Welt in den Erfahrungshorizont des Kindes und auf der anderen Seite eine bildende Ueberhöhung der Alltagserfahrungen des Schülers mit sich bringen soll, ist der "fruchtbare Moment" von entscheidender Bedeutung: jenes letztlich nicht planbare Ereignis, welches dem Subjekt einen kategorialen Gehalt in den erlebten bzw. dargebotenen Inhalten eröffnet. Ein bildender Unterricht lässt sich in diesem Sinne nicht vereinbaren mit einem Geschehen, in welchem der Lehrer einseitig über den Schüler "verfügen" will. Nur dann nämlich, wenn die innere Bereitschaft des Schülers nicht durch irgendwelche äussere Zwänge verbaut ist, wird sich die beabsichtigte "Begegnung" von Subjekt und geistiger Welt ereignen können; dann und nur dann kann ein Unterricht die ihm zukommende bildende Funktion erfüllen.

Die Verwirklichung der soeben zusammenfassend beschriebenen Qualitäten des unterrichtlichen Geschehens ist aus der Sicht der bildungstheoretischen Didaktik primär von der didaktischen Kompetenz des Lehrers abhängig. Es ist daher konsequent, dass die von bildungstheoretischer Seite vorgeschlagenen unterrichtspraktischen Postulate zur Realisierung eines bildenden Unterrichtes nicht losgelöst von der Lehrer-Bildung betrachtet werden. Das wohl wichtigste Postulat, das sich an diesen übergeordneten didaktischen Praxisbereich richtet und das - wenn auch in einem mittelbaren Sinne - ebenfalls als eine notwendige Voraussetzung für das Gelingen eines bildenden Unterrichtes zu betrachten ist, wurde in Abschnitt 1.4 als "Primat der Didaktik vor der Methodik" beschrieben. Zusammenfassend kann hier festgehalten werden:

Dem geisteswissenschaftlichen Denken entspricht die Ueberzeugung, dass der unterrichtliche Vermittlungsprozess nicht durch einen Satz von Regeln und methodischen Verfahrensanweisungen intersubjektiv verbindlich definiert werden kann. Vielmehr kann die "Elementarisierung" und die "Begegnung", durch welche die Unterrichtsgestaltung geprägt sein sollte, nur dann gelingen, wenn der Lehrer selber im geisteswissenschaftlichen, kategorialen Sinne "gebildet" ist. Die Ermöglichung einer solchen kategorialen Bildung

des Lehrers liegt nun in der zentralen Intention der bildungstheoretischen Didaktik: Diese will den Lehrer zu einem Verstehen jener wirklichkeitskonstituierenden Zusammenhänge führen, die sich im Lehrgefüge selber widerspiegeln, um auf diese Weise - am Exemplum "Lehrgefüge" - die Persönlichkeit des Lehrers reifen zu lassen, d.h. auch im Lehrer den notwendigen teleologischen Zusammenhang auszubilden und auszudifferenzieren. Im Hinblick auf die Notwendigkeit einer solchen umfassenden Persönlichkeitsbildung, welche durch die geisteswissenschaftliche Didaktik geleistet werden soll, tritt eine "Methodik" des unterrichtlichen Handelns in den Hintergrund. Das Gelingen eines bildenden Unterrichtes kann nämlich nicht methodisch "hergestellt" werden, sondern setzt voraus, dass der Lehrer - wie der Künstler - sein Handeln aus dem Verstehen der (Unterrichts-) Wirklichkeit heraus zu vollziehen vermag.

Diese Ueberlegungen zum Primat der Didaktik vor der Methodik finden eine Bestätigung bzw. eine Unterstützung in der geisteswissenschaftlichen Lehrplantheorie. In der hier zur Diskussion stehenden Auffassung wird nämlich der Lehrplan nicht etwa einfach als ein Verzeichnis der im Unterricht obligatorisch zu behandelnden Stoffe betrachtet (was ja der soeben erwähnten Forderung, dass das unterrichtliche Handeln aus einem umfassenden Wirklichkeitsverstehen heraus erfolgen soll, widersprechen würde!). Vielmehr wird in der bildungstheoretischen Didaktik auch der Lehrplan in einem konsequent geisteswissenschaftlichen Sinne interpretiert, was dann dazu führt, dass dieses Dokument ebenfalls als ein Moment des hermeneutischen Prozesses betrachtet wird. Entsprechend den Ueberlegungen in Abschnitt 1.3 lässt sich hier zusammenfassend festhalten:

In der geisteswissenschaftlichen Lehrplantheorie wird die Forderung gestellt, der Lehrplan müsse sich im Kampf der "geistigen Mächte" im Interesse des Kindes "überparteilich" verhalten; d.h. er dürfe die faktischen Interessengegensätze nicht zugunsten der einen oder anderen Partei auflösen, sondern müsse diese Widersprüche selber in angemessener Form in Erscheinung bringen. Ein "guter" Lehrplan ist demnach dadurch ausgezeichnet, dass er den (kulturell-geistigen) Wirklichkeitszusammenhang unverzerrt zu widerspiegeln vermag. Für den Lehrplanautor bedeutet dies, dass er den Zusammenhang der Wirklichkeit selber unverzerrt "verstehen" muss, um aus diesem Verstehen heraus den Lehrplan wirklichkeitsadäquat zu gestalten. Dies hinwiederum bedeutet nichts anderes als die Forderung nach einem Lehrplanautor, der selber "gebildet" ist: der "Gebildete" zeichnet sich ja im geisteswissenschaftlichen Verständnis gerade dadurch aus, dass er den Zusammenhang der Wirklichkeit umfassend versteht und diesen (teleologischen) Zusammenhang in seiner (schriftstellerischen) Tätigkeit angemessen zum Ausdruck bringt. Dadurch nun, dass der Lehrplan selber als "Ausdruck" des wirklichkeitskonstituierenden Zusammenhanges verstanden wird, ist in der geisteswissenschaft-

lichen Betrachtungsweise die theoretische und praktische Funktion dieses Dokumentes bestimmt: Der Lehrplan kann somit selber zu einem Gegenstand des hermeneutischen Verstehens werden, und so eröffnet sich für den Lehrer die Möglichkeit, gerade in ihm jenen Zusammenhang zu erfassen, der die Voraussetzung bildet für eine angemessene Verwirklichung der "Elementarisierung" und der "Begegnung" in einem bildenden Unterricht.

Die didaktischen bzw. unterrichtspraktischen Postulate, die von der bildungstheoretischen Didaktik für die Verwirklichung eines kategorial-bildenden Unterrichtes vorgeschlagen werden, beziehen sich auf verschiedene Ebenen des didaktischen Feldes, nämlich:

- (a) auf die Ebene der Unterrichtsgestaltung (Grundsatz der Elementarisierung und der Begegnung);
- (b) auf die Ebene der Lehrerbildung (Primat der Didaktik vor der Methodik);
- (c) auf die Ebene der Lehrplangestaltung (Lehrplan als Moment des hermeneutischen Prozesses).

Von besonderer Bedeutung für die von uns aufgeworfene Frage nach dem bildungstheoretischen Konkretisierungskonzept ist nun die Tatsache, dass sich die Postulate auf allen drei Ebenen zwar unmittelbar auf den Bildungsbegriff beziehen, dass aber gleichzeitig nirgendwo versucht wird, aus dem Bildungsbegriff mittels logischer Deduktion konkrete Handlungsanleitungen abzuleiten. M.a.W.: Es wird darauf verzichtet, für die Unterrichtsgestaltung, für die Lehrerbildung oder für die Lehrplangestaltung präzise "Regeln" zu definieren, welche von den in den entsprechenden Praxisfeldern tätigen Personen für eine adäquate Umsetzung des Bildungsbegriffes befolgt werden könnten bzw. müssten.¹⁹ Das Bemühen der bildungstheoretischen Didaktik gilt - dem hermeneutischen Erkenntnisinteresse gemäss - einer ganz anderen Absicht: Statt einer wissenschaftlich fundierten "Normierung" des Handelns wird hier versucht, die genannten didaktischen Praxisfelder auf den Bildungsbegriff hin "auszudeuten". Eine solche bildungstheoretische Deutung zielt darauf ab, ein (aus bildungstheoretischer Sicht) angemessenes Verstehen der genannten didaktischen Wirklichkeitsbereiche zu vermitteln, nämlich im folgenden Sinne:

- (a) Der Unterricht soll verstanden werden als Ort der Begegnung, der Unterrichtsstoff als Medium zur Erschliessung von elementaren Gehalten.

- (b) Die Lehrerbildung soll verstanden werden als Ort der hermeneutischen Reflexion auf die Wirklichkeit, wie sie sich im Lehrgefüge exemplarisch repräsentiert.
- (c) der Lehrplan soll verstanden werden als Ausdruck der (geistigen) Verhältnisse einer Epoche und entsprechend selber als ein Medium der Wirklichkeitserschließung.

Mit der hier vorgeschlagenen Interpretation der didaktischen Praxisfelder wird nun auch der hermeneutische Charakter des bildungstheoretischen Konkretisierungskonzeptes deutlich: In geisteswissenschaftlich-bildungstheoretischer Sicht verlangt die adäquate Umsetzung des Erziehungszieles "Bildung" ein angemessenes Verstehen des Bildungsbegriffes im Hinblick auf die didaktisch relevanten Wirklichkeitsbereiche bzw. ein angemessenes Verstehen jener Wirklichkeitsbereiche im Hinblick auf den Bildungsbegriff. Erst dann nämlich, wenn die genannten Praxisfelder selber in ihrer zusammenhangerschliessenden Funktion, d.h. in ihrer eigentlichen, unmittelbaren "Bildungsrelevanz" verstanden werden, ist die letztlich intendierte Umsetzung von "Bildung" im Unterricht überhaupt realisierbar. Didaktische Konkretisierung des Bildungsbegriffes bedeutet demnach in erster Linie, die hermeneutische Bedeutung der didaktischen Praxisfelder aufzuzeigen, um auf diese Weise ein angemessenes "Verstehen" eben dieser Wirklichkeitsbereiche vorzubereiten (hermeneutisches Erkenntnisinteresse!). Demgegenüber tritt die Bestimmung von Handlungsweisen und Handlungsregeln, welche einen dem Bildungsbegriff angemessenen Praxisvollzug ermöglichen sollen, in den Hintergrund: Die eigentliche, unmittelbare Konkretisierung des Erziehungszieles "Bildung" bleibt letztlich Sache des didaktisch handelnden Subjektes. Diese hier angedeutete "Selbstbeschränkung" der bildungstheoretischen Didaktik liegt ganz offensichtlich in der Konsequenz des geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Praxisverständnisses (Praxis als künstlerische Tätigkeit). Insofern nämlich das richtige Handeln als unwillkürlicher Ausdruck des hermeneutischen (teleologischen) Wirklichkeitsverstehens betrachtet wird, kann es nicht die primäre Aufgabe der Didaktik sein, das Gelingen eines bildenden Unterrichtes dadurch zu unterstützen, dass intersubjektiv gültige Handlungsregeln für die ge-

nannten Praxisbereiche eruiert und zu verbindlichen "Normen" erklärt werden (vgl. hierzu die Ausführungen zum Primat der Didaktik vor der Methodik in Abschnitt 1.4!). Stattdessen sieht sich die Didaktik als geisteswissenschaftliche Disziplin mit einem anderen, offeneren Anspruch konfrontiert: Sie muss die hermeneutische bzw. bildungstheoretische Relevanz der didaktischen Praxisfelder aufzeigen, um auf diese Weise das (hermeneutische) Verstehen jener Wirklichkeitsbereiche vorzubereiten (!) und um über ein solches Verstehen mittelbar auch die bildungsadäquate Gestaltung der Praxis zu unterstützen.

Im Hinblick auf das hier beschriebene Selbstverständnis der bildungstheoretischen Didaktik, wonach die (hermeneutische) Deutung der Praxisfelder als der wohl wichtigste Aspekt des didaktischen Konkretisierungskonzeptes zu betrachten ist, drängt sich hier die Frage auf, wieweit das bildungstheoretische Konkretisierungskonzept eine kritische Hinterfragung der jeweiligen Deutungen der didaktischen Praxisbereiche vorsieht bzw. überhaupt zulässt. Bei näherer Betrachtung fällt nämlich auf, dass die von bildungstheoretischer Seite vorgenommenen Deutungen durch ein nicht ganz unproblematisches Charakteristikum gekennzeichnet sind. Dieses Charakteristikum kann umschrieben werden als mangelnde Trennung von Deskription und Normativität bzw. von Realität und Idealität. Es zeigt sich nämlich, dass die im Rahmen der bildungstheoretischen Didaktik vorgenommenen Deutungen der didaktisch relevanten Wirklichkeitsbereiche eine Unterscheidung zwischen Aussagen über empirische Sachverhalte einerseits und einer wertenden bzw. idealisierenden Ueberschreitung der empirischen Tatsachenfeststellungen andererseits nicht ohne weiteres zulassen (Blankertz 1968, S.103 f.; König 1978, S.124 f.). Mit anderen Worten: Die bildungstheoretischen Interpretationen lassen den Adressaten im unklaren darüber, ob der jeweilige Aussagegehalt einfach einen bereits realisierten Ist-Zustand aufzeigen will oder ob dadurch die Realisierung eines (bestenfalls in Ansätzen bzw. in Einzelfällen vorhandenen) Idealtypus postuliert wird. Zu erwähnen ist, dass diese Eigenheit der bildungstheoretischen Aussagen selber unmittelbar in der geisteswissenschaftlichen Erkenntnistheorie fundiert ist und deshalb mehr als eine prinzipiell vermeidbare (sprachliche) Ungenauigkeit darstellt: Es liegt

ja bekanntlich im Konstitutionsbereich des hermeneutischen Verstehens, dass die empirischen Phänomene nicht einfach abgebildet, sondern transzendiert werden im Hinblick auf ihren zusammenhangserschliessenden, teleologischen Gehalt, in welchem gleichzeitig die "Regel" enthalten ist bezüglich dem, was sein soll. Im Sinne der hiermit angesprochenen "Teleologie-Prämisse" gewinnt die geisteswissenschaftlich-hermeneutische Erkenntnis ihre Relevanz gerade dadurch, dass sie das "Normative" im jeweils empirisch Gegebenen zu erfassen vermag. Nun muss aber - auch bei unterstellter Gültigkeit der geisteswissenschaftlichen Teleologie-Prämisse - der Verschmelzung von deskriptiven und normativen Theoriebestandteilen entgegengehalten werden, dass sich dadurch implizit eine Vernachlässigung der Realität-Idealität-Differenz ergibt. Dadurch nämlich, dass darauf verzichtet wird, die im hermeneutischen Verstehen erschlossene idealtypische Wirklichkeit in ausdrücklicher Opposition zur empirisch fassbaren Realität darzustellen, wird das jeweils Gegebene bzw. das im Verlauf der historischen Entwicklung faktisch Gewordene mit dem ideologisierenden Schein des Vollkommenen umhüllt (vgl. hierzu Wulf 1977, S.55 f.; Gassen 1978, S.111 f.). Infolgedessen wird die Frage vernachlässigt, (a) mit welchen Verzerrungen die vorherrschende Erscheinungswelt durchgehend belastet ist und (b) welche die Bedingungen sind, welche für eine Ausbreitung der idealtypischen Wirklichkeit erfüllt sein müssten.²⁰ Als Beispiel kann an dieser Stelle auf die im Abschnitt 1.3 dargestellte Lehrplantheorie verwiesen werden. In der Folge einer mangelnden Unterscheidung zwischen Tatsachenaussagen und idealisierenden Tatsacheninterpretationen mit normativer Intention bleibt dort letztlich unklar, inwiefern die empirisch vorfindbaren Lehrpläne die je aktuelle Lagerung der geistigen Kräfte bereits angemessen zum Ausdruck zu bringen vermögen und in welchem Masse der empirische Staat dem postulierten idealen "Erziehungsstaat", der die pädagogische Autonomie garantieren soll, bereits entspricht (vgl. hierzu Blankertz 1972, S.138 f.; Klafki 1968, S.137 f.). Analoges liesse sich auch von den übrigen bildungstheoretischen Deutungen der didaktischen Wirklichkeitsbereiche sagen: Es ist kaum irgendwo aus dem Aussagezusammenhang zu entnehmen, inwieweit die zentralen bildungstheoretischen Aussagen sich auf empirische Gesetzmässigkeiten beziehen, die in der aktuel-

len Situation ohne weiteres Zutun wirksam sind und inwiefern durch jene Aussagen implizit ein Engagement gefordert wird, um die bezeichneten Gehalte überhaupt erst in der empirischen Wirklichkeit angemessen zum Tragen zu bringen. Gerade die hieraus entstehende Vieldeutigkeit bzw. Missverständlichkeit der bildungstheoretischen Deutungen dürfte mitunter ein Grund dafür sein, dass die bildungstheoretische Didaktik zu Beginn der sechziger Jahre anderen, "realistischeren" bzw. "kritischeren" Ansätzen Platz machen musste.

Die mangelnde Trennung von Deskription und Normativität wurde hier kurz thematisiert, um auf eine erste Schwierigkeit des bildungstheoretischen Konkretisierungskonzeptes aufmerksam zu machen. Von mindestens ebenso grosser Bedeutung für unsere Fragestellung ist indessen eine zweite Problematik, die bezeichnet werden kann als mangelnde Beachtung des idealistischen Zirkels. Es wurde ja bereits wiederholt darauf hingewiesen, dass die bildungstheoretische Didaktik darauf verzichten will, wissenschaftlich fundierte Erziehungs- und Unterrichtsregeln zu definieren, um auf diese Weise zu einem bildenden Unterricht hinzuführen. Stattdessen sollen die am didaktischen Geschehen beteiligten Personen zu einem angemessenen (hermeneutischen) Verstehen der (didaktischen) Wirklichkeitsbereiche geführt werden: dies nicht etwa - was dem geisteswissenschaftlichen Denken häufig vorgeworfen wird (z.B. Schäfer und Schaller 1973, S.151 f.) - weil hier die Praxis zugunsten der Innerlichkeit des Menschen vernachlässigt würde, sondern vielmehr, weil angenommen wird, dass der teleologische Charakter des Verstehens bzw. des ausgebildeten Zusammenhanges gleichsam aus sich heraus zum richtigen Handeln führen würde. "Verstehen" wird also im bildungstheoretischen Verständnis zur Voraussetzung für das Gelingen einer bildungsgemässen Praxis. Wird nun aber der Prozess, der zu jenem (hermeneutischen) Verstehen sowie zu jenem (hermeneutischen) Praxisvollzug führt, als "Bildung" bezeichnet, so kann - durchaus im Sinne der bildungstheoretischen Didaktik - festgehalten werden: Die bildungsgemässe Praxisgestaltung setzt gebildete Praktiker voraus; oder im Hinblick auf die Ausführungen in den Abschnitten 1.3 bis 1.5 konkreter formuliert: Ein bildender Unterricht kann nur gelingen, wenn vorgängig die Bildung des Lehrers, die Bildung des Lehrerbildners sowie die

Bildung des Lehrplanautors erfolgt ist. Damit ist ein Zirkel angesprochen (Bildung ist selber Bedingung der Möglichkeit von Bildung), der vielleicht auf den ersten Blick trivial erscheinen mag (etwa im Sinne der Feststellung: Erziehung ist Bedingung der Möglichkeit von Erziehung). Besondere Beachtung verdient er indessen aufgrund des idealtypischen Charakters des involvierten Bildungsbegriffes: "Bildung" beschreibt ja bekanntlich nicht einfach ein durchschnittliches empirisches Phänomen, sondern ist als eine Kategorie zu verstehen, welche der Analyse eines idealtypischen Phänomens entstammt (die künstlerische Tätigkeit als Exempel für den hermeneutischen Prozess; Goethe als Exempel für den gebildeten Menschen). Dies bedeutet nun nämlich für das bildungstheoretische Konkretisierungskonzept, dass hier die Realisierung eines bildenden Unterrichtes von idealen Voraussetzungen abhängig gemacht wird: von Voraussetzungen, deren Realisiertheit nicht einfach als selbstverständliche Gegebenheit betrachtet werden darf. Für das Gelingen eines bildenden Unterrichtes wurden als solche idealen Voraussetzungen genannt:

- Lehrpläne bzw. Lehrplanautoren, welche die Lagerung der geistigen Kräfte angemessen zum Ausdruck bringen;
- politische Verhältnisse, in denen sich der Staat als "Erziehungsstaat" zum Ideal eines kategorial geordneten Menschen bekennt und entsprechend die pädagogische Autonomie garantiert;
- Lehrerbildner, welche die Fähigkeit besitzen, den Lehrer in ein umfassendes (hermeneutisches) Verstehen der (didaktischen) Wirklichkeitsbereiche einzuführen;
- Lehrer, welche den im Lehrplan und in den übrigen didaktischen Wirklichkeitsbereichen enthaltenen teleologischen Zusammenhang angemessen erfassen, die Bildungsinhalte auf dem Hintergrund der ihnen inhärenten elementaren Gehalte verstehen und den Unterricht als einen Ort der Begegnung gestalten.

Angesichts der Unwahrscheinlichkeit, dass all diese Voraussetzungen in der Realität angetroffen werden, müsste an ein Konkretisierungskonzept eigentlich die Forderung gestellt werden, dass gerade auch die Realisierung eines bildenden Unterrichtes unter nicht-idealen Bedingungen in Rechnung gestellt würde. Hinsichtlich einer solchen Forderung zeigt es sich indessen, dass

die idealisierende Tendenz der bildungstheoretischen Deutungen einer Lösung der hier angesprochenen Problematik selber im Wege steht. Dadurch nämlich, dass die empirische Realität nur als "Medium" für den verstehenden Zugang zur eigentlichen, idealen Wirklichkeit (dem teleologischen Zusammenhang) betrachtet wird, muss das Realtypische der Realität in seiner möglichen Unvollkommenheit als zweitrangig erscheinen: Wichtig ist in erster Linie das Verstehen der "Regel über das, was sein soll". In diesem Sinne mag das bildungstheoretische Konkretisierungskonzept zwar geeignet sein, um das Verständnis für eine bildungsgerechte didaktische Wirklichkeit zu schaffen sowie um die Realisierung dieser idealen Wirklichkeit in einer (künftigen) idealen Wirklichkeit vorzubereiten. Im Hinblick auf die aktuelle, empirische Wirklichkeit aber muss sich dieses Konzept den Vorwurf gefallen lassen, dass es die in den realen Praxisfeldern tätigen Personen nur allzu schnell in einen einseitigen (der bildungstheoretischen Intention widersprechenden!) Pragmatismus treibt, da der Praktiker seine real erfahrenen Probleme in den idealen bildungstheoretischen Deutungen nicht widerfinden kann. Hinzu kommt, dass der "durchschnittliche" Praktiker - gerade für die Bewältigung der alltäglichen Praxisprobleme - verständlicherweise den Anspruch erheben wird, "Handfesteres" über eine bildungsgemässe Gestaltung der Praxisfelder zu erfahren als einige bildungstheoretische Deutungen, die einzig den hermeneutischen Gehalt der entsprechenden didaktischen Wirklichkeitsbereiche aufzeigen wollen. Im Lichte eines solchen (nicht-hermeneutischen) Interessens werden die Aussagen der bildungstheoretischen Didaktik zwangsläufig als untaugliche "Leerformeln" erscheinen, die den Unterrichtenden gerade in den "brennenden" Situationen im Stiche lassen (König 1978, S.119 ff.). In der Folge davon wird sich der Lehrer (der Lehrerbildner, der Lehrplanautor) nur allzu leicht dazu veranlasst sehen, sich einem "realitätsgerechteren" Konkretisierungskonzept anzuschliessen: einem Konkretisierungskonzept, das den pragmatischen Ansprüchen besser gerecht zu werden verspricht - selbst auf die Gefahr hin, dass die im Bildungsbegriff thematisierten Anliegen damit verloren gehen. Wir werden im nächsten Kapitel sehen, dass die sogenannte "realwissenschaftliche Didaktik" als Versuch betrachtet werden muss, eine Unterrichtstheorie zu begründen, welche konsequent auf idea-

listische Interpretationen bzw. Spekulationen verzichten möchte, um auf diese Weise die hiergenannten Schwierigkeiten des bildungstheoretischen Konkretisierungskonzeptes zu überwinden.

2. ERZIEHUNGSZIELE ALS LERNZIELE: DIE DIDAKTISCHE BZW. UNTERRICHTS- PRAKTIISCHE UMSETZUNG VON LERNZIELEN IN DER REALWISSENSCHAFTLICHEN DIDAKTIK

2.0 Einführung ins 2. Kapitel

Im vorangegangenen 1. Kapitel haben wir versucht, den Bildungsbegriff als das letztinstanzliche, dogmenkritisch fundierte Erziehungsziel der geisteswissenschaftlich-bildungstheoretischen Didaktik hinsichtlich seiner philosophisch-wissenschaftstheoretischen Voraussetzungen sowie hinsichtlich seiner Praxisrelevanz zu beschreiben. Wir haben hierbei - im Sinne einer Kritik am bildungstheoretischen Konkretisierungskonzept - auf zwei kritische Punkte aufmerksam gemacht, die im letzten Abschnitt (1.6) umschrieben wurden als "mangelnde Trennung von Deskription und Normativität" sowie als "mangelnde Beachtung des idealistischen Zirkels". Nun zeigt es sich, dass gerade der in jenem Zusammenhang festgestellte mangelnde Realitätsbezug von zentraler Bedeutung ist für die Tatsache, dass im Verlaufe der fünfziger Jahre und vor allem zu Beginn der sechziger Jahre dieses Jahrhunderts eine "realwissenschaftliche" Didaktik-konzeption den geisteswissenschaftlich-bildungstheoretischen Ansatz immer mehr in den Hintergrund zu drängen vermochte. Geprägt durch die erschütternde Erfahrung des Nationalsozialismus sowie durch das tiefgreifende Erlebnis der Möglichkeit einer umfassenden technologischen Revolution (wie es etwa im oft zitierten Mythos vom "Sputnikschock" seinen symbolischen Ausdruck findet), hat sich in diesem Zeitraum ein fundamentaler gesellschaftlicher Bewusstseinswandel vollzogen: ein Bewusstseinswandel, der den konsequenten Verzicht auf idealistische Spekulationen und die Forderung nach einer zweckdienlichen Auseinandersetzung mit der (materiellen) Realität zu den zentralen Postulaten erhebt. Nicht zuletzt dieser Bewusstseinswandel hat dazu geführt, dass der Bildungsbegriff mit der ihm inhärenten einseitigen idealisierenden Aspektierung der Wirklichkeit zunehmend als inadäquat empfunden wurde, sodass die bildungstheoretische Didaktik nach und nach an Ueberzeugungskraft verlor und schliesslich einer realistischeren bzw. effizienteren Denkrichtung: nämlich der "realwissenschaftlichen Didaktik", Platz machen musste.

Bevor wir nun zur Skizzierung dieser zweiten Didaktik-Konzeption übergehen, muss vorgängig noch darauf hingewiesen werden, dass wir unter dem Begriff der "realwissenschaftlichen" oder - wie wir später auch sagen werden - der "technologisch-lernzielorientierten" Didaktik mehrere, normalerweise voneinander getrennt dargestellte didaktische Ansätze zusammenfassen, wie z.B. den informationstheoretischen Ansatz, den systemtheoretischen Ansatz, den verhaltenstechnologischen Ansatz, den strukturalistischen Ansatz, den unterrichtstheoretischen Ansatz sowie verschiedene realwissenschaftlich-bzw. lernzielorientierte Curriculumansätze (vgl. Ruprecht 1972). Der Grund dafür, dass wir hier auf eine entsprechende Differenzierung verzichten wollen, muss in der für diese Arbeit gewählten Fragestellung gesehen werden: Alle diese Ansätze vertreten nämlich - implizit oder explizit - im wesentlichen dieselbe Auffassung hinsichtlich dem Status der allgemeinen, übergeordneten Erziehungsziele. Diese Auffassung, die bereits in der Überschrift dieses Kapitels ("Erziehungsziele als Lernziele") zum Ausdruck kommt, kann zusammenfassend wie folgt beschrieben werden:

In den "realwissenschaftlichen" bzw. "lernzielorientierten" Didaktiken werden die Erziehungsziele - sofern sie überhaupt thematisiert werden - primär unter dem Aspekt des Lernens definiert und analysiert. Demnach steht in jenen Entwürfen nicht etwa die (philosophische) Reflexion über ein bestimmtes, seinem Gehalt nach als vorrangig ausgezeichnetes Erziehungsziel im Mittelpunkt der didaktischen Überlegungen, d.h. die Gestaltung der didaktischen Praxisfelder (z.B. Lehrplanentwicklung, Lehrerbildung, Unterricht) wird nicht durch eine solche Reflexion zu begründen versucht. Stattdessen geht es der realwissenschaftlichen Betrachtungsweise in erster Linie um den "methodischen Status", der im Prinzip beliebigen Erziehungszielen gemeinsam ist. Dieser methodische Status wird hierbei durch den realwissenschaftlichen Lernbegriff definiert ("Erziehungsziele als Lernziele")¹, was dazu führt, dass die Aufmerksamkeit der realwissenschaftlichen Didaktik primär der Frage gilt, auf welche Weise psychische Dispositionen bzw. Verhaltensweisen im "Lerner" planmässig und zweckrational hergestellt werden können, und zwar so, dass der entsprechende Realisierungsprozess überprüft und wenn nötig korrigiert werden kann.

Die hier angedeutete Auffassung soll nun im folgenden in ihren theoretischen Voraussetzungen und praktischen Konsequenzen beschrieben werden. Unsere Ausführungen werden sich hierbei in die folgenden Punkte gliedern:

- Es wird zunächst der wissenschaftstheoretische Hintergrund, welcher der hier zur Diskussion stehenden didaktischen Position und dem entsprechenden Konkretisierungskonzept zugrunde liegt, zusammenfassend zu skizzieren sein. Die realwissenschaftliche Erkenntnistheorie, um die es hierbei geht, soll anhand der Grundpostulate des Kritischen Rationalismus erläutert werden.
- In einem zweiten Abschnitt soll der Einfluss der realwissenschaftlichen Erkenntnis- und Forschungsmethode auf die Didaktik exemplarisch nachgewiesen werden. Zu diesem Zwecke sollen der verhaltenstechnologische Ansatz (Skinner), der unterrichtstheoretische Ansatz (Heimann, Schulz) sowie der curriculumtheoretische Ansatz von Robinsohn in ihrer realwissenschaftlichen Grundstruktur kurz beschrieben werden.
- Der dritte Abschnitt soll aufzeigen, welche Bedeutung dem realwissenschaftlichen Lernbegriff im Rahmen der realwissenschaftlichen Didaktik zukommt. Gleichzeitig wird zu erörtern sein, in welchem Sinne das realwissenschaftliche Unterrichtsverständnis als ein technologisches zu betrachten ist.
- Im vierten Abschnitt wird es darum gehen, das Problem der Legitimation von Unterricht aus realwissenschaftlich-didaktischer Perspektive zu beleuchten. Es soll hier dargelegt werden, auf welche Weise die realwissenschaftliche Didaktik versucht, den von ihr postulierten Wissenschaftlichkeitsanspruch auch im Bereich der Zielbestimmung zu berücksichtigen.
- Der fünfte Abschnitt soll aufzeigen, welche Probleme die realwissenschaftliche Auffassung über Unterricht für die praktische Umsetzung von allgemeinen Erziehungszielen mit sich bringt. Hier wird es im wesentlichen darum gehen, die Implikationen, die mit dem realwissenschaftlichen Lernbegriff verbunden sind, mit dem spezifischen Status von allgemeinen Erziehungszielen als "Leerformeln" zu konfrontieren.

- Der sechste Abschnitt, der die Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung thematisiert, versucht die Verbindung des realwissenschaftlichen Ansatzes mit dem zweckrationalen Praxisverständnis deutlich zu machen. In diesem Zusammenhang wird darzulegen sein, dass die von realwissenschaftlich-didaktischer Seite vorgeschlagenen Qualitäten einer effizienten Unterrichtspraxis unmittelbar mit den Strukturmerkmalen des zweckrationalen Handelns korrespondieren.
- Der siebte Abschnitt schliesslich dient dazu, das realwissenschaftliche Konkretisierungskonzept zusammenfassend zu explizieren: Im Hinblick auf die vorangegangenen Abschnitte sollen diejenigen Gedanken zusammengetragen werden, welche für die Vorstellung der realwissenschaftlichen Didaktik über eine wissenschaftlich fundierte Umsetzung von allgemeinen Erziehungszielen charakteristisch sind. Zugleich wird auf diejenigen Punkte einzugehen sein, welche die Unzulänglichkeiten des realwissenschaftlichen Konkretisierungskonzeptes aufzuzeigen vermögen.

2.1 Die wissenschaftstheoretische Grundlegung durch den Kritischen Rationalismus

Die soeben erwähnte und später noch detaillierter darzulegende realwissenschaftliche Wende der Pädagogik bzw. der Didaktik bedeutet für diese Disziplin vordergründig die Uebernahme jenes wissenschaftlich-methodischen Instrumentariums, welches im Rahmen der Naturwissenschaften bereits eine lange Tradition hinter sich hat. In diesem Sinne muss hier vorgängig festgehalten werden, dass die durch den Kritischen Rationalismus ausformulierte Wissenschaftstheorie, die wir nun zusammenfassend darzustellen beabsichtigen, für den genannten Uebergang von der geisteswissenschaftlich-bildungstheoretischen zur realwissenschaftlich-lernzielorientierten Didaktik eigentlich eine nur untergeordnete Rolle spielte, da das Zurückgreifen auf die entsprechenden Forschungsmethoden und Denkkategorien auch ohne jenen philosophischen Ueberbau möglich gewesen wäre. Wenn wir es trotzdem für unerlässlich halten, an dieser Stelle zunächst den Kritischen Rationalismus in seinen Grundzügen

zu skizzieren, so vor allem deshalb, weil den Vertretern dieser Richtung das grosse Verdienst zukommt, die realwissenschaftliche Forschungspraxis begrifflich und logisch konsistent zur Darstellung gebracht und in einen übergeordneten philosophisch-weltanschaulichen Rahmen eingebettet zu haben. Die Explikation dieses (hauptsächlich durch Popper und Albert geprägten) Ansatzes bildet nicht zuletzt deshalb eine wichtige Voraussetzung, um die Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen des realwissenschaftlichen Didaktikansatzes und der entsprechenden Erziehungszielkonzeption zu verstehen.

Die nun folgende Darstellung der kritisch-rationalen Wissenschaftstheorie, bei der wir uns auf die für das Verständnis der weiteren Ausführungen notwendigen Punkte beschränken müssen, gliedert sich in die folgenden drei Abschnitte:

2.1.1 Das Postulat der empirischen Ueberprüfung

2.1.2 Das Postulat der Wertfreiheit

2.1.3 Das technologische Erkenntnisinteresse

2.1.1 Das Postulat der empirischen Ueberprüfung

Es wurde darauf hingewiesen, dass die Philosophie des Kritischen Rationalismus im wesentlichen als eine Interpretation des realwissenschaftlichen Forschungsprozesses, wie er im Bereich der Naturwissenschaften schon seit langer Zeit (spätestens seit Galiläi) zur Anwendung kommt, verstanden werden muss. Nun hat die herkömmliche wissenschaftstheoretische Interpretation die produktive Tätigkeit des empirischen Forschers ganz allgemein als ein sogenanntes "induktives Vorgehen" gekennzeichnet. Diese herkömmliche Auffassung wird indessen von Popper sowohl unter erkenntnistheoretischem als auch unter logischem Aspekt kritisiert und deutlich zurückgewiesen:

Unter erkenntnistheoretischem Aspekt ist eine solche Interpretation deshalb unhaltbar, weil sie – so Popper – eine "Kübeltheorie des menschlichen Geistes" postuliert. "Diese Auffassung geht von der sehr einleuchtenden Feststellung aus, dass wir zunächst einmal Wahrnehmungen haben müssen, bevor wir über die Welt etwas wissen können und etwas aussagen können. Daraus wird geschlossen, dass unser Wissen oder unsere Erfahrungen entweder aus Wahrnehmungen besteht (naiver Empirismus) oder doch wenigstens

aus verarbeiteten, geordneten, klassifizierten Wahrnehmungen (Bacon und, in radikaler Form, Kant)" (1973, S.370). Demgegenüber vertritt Popper nun die Ansicht, dass jeder Beobachtung immer bereits eine bestimmte Erwartung - eine Reaktionsbereitschaft, eine Fragestellung, eine Hypothese - vorangeht. Erst unter der Voraussetzung eines solchen "Erwartungshorizontes" konstituieren sich die wahrgenommenen Sinnesdaten zu bedeutungsvollen Ereignissen. Den Wahrnehmungen kommt dann in erster Linie die Funktion zu, den Erwartungshorizont zu bestätigen oder aber zu verändern. Mit anderen Worten: Gemäss einer solchen "Scheinwerfertheorie" werden Wahrnehmungen und Beobachtungen zu Fällen, an denen eine bestimmte "Hypothese" im nachhinein (!) kritisch geprüft wird. "Wenn sie die Prüfung nicht besteht, wenn sie von den Beobachtungen falsifiziert wird, dann müssen wir uns nach einer neuen Hypothese umsehen - dann folgt die neue Hypothese jenen Beobachtungen nach, die zur Falsifikation der alten Hypothese geführt haben. Aber was den Anlass gegeben hat, sie überhaupt zu haben, das war eben die alte (jetzt verworfene) Hypothese" (a.a.O. S. 375).

Unter logischem Aspekt ist die herkömmliche Interpretation deshalb zu verwerfen, weil sie den verifizierenden Schluss von besonderen Sätzen auf allgemeine Sätze im Mittelpunkt des methodischen Vorgehens sieht. Dabei wird irrtümlicherweise angenommen, dass die Geltung eines allgemeinen Satzes (z.B. eines Gesetzes) auf die empirisch nachgewiesene Geltung von besonderen Erfahrungssätzen zurückgeführt werden kann (Popper 1971, S.3 f.). Nun muss indessen beachtet werden, dass es logisch betrachtet nicht zulässig ist, von besonderen Sätzen - und seien es noch so viele - auf die Wahrheit von allgemeinen Sätzen zu schliessen (=induktive Verifikation). "Ein solcher Schluss kann sich ja immer als falsch erweisen: Bekanntlich berechtigen noch so viele Beobachtungen von weissen Schwänen nicht den Satz, dass alle Schwäne weiss sind" (Popper 1971, S.3).

Eine logisch zulässige Nachprüfung der Wahrheit von allgemeinen Sätzen (Allsätzen) muss sich daher nach dem Prinzip der Falsifikation richten. Diesem Prinzip gemäss geht es darum, einen sogenannten Allsatz (z.B. "Alle Raben sind schwarz") in den logisch äquivalenten Satz mit der Form eines universellen Es-gibt-nicht-Satzes ("Es gibt keine weissen Raben") umzuformen. Wird nun ein besonderer Satz anerkannt, durch den das "Verbot", das im universellen Es-gibt-nicht-Satz zum Ausdruck kommt, durchbrochen wird, so gilt auch der betreffende Allsatz als widerlegt (Popper 1971, S.39 f.).

Aus der soeben geäusserten erkenntnistheoretischen und logischen Kritik an der traditionellen Interpretation des realwissenschaftlichen Vorgehens ergibt sich nun für Popper als Konsequenz jene Auffassung, wonach die wissenschaftliche Forschungstätigkeit im wesentlichen als eine "deduktive Methode der Nachprüfung" verstanden werden muss (Popper 1971, S.5). Dies bedeutet zunächst einmal, dass innerhalb des wissenschaftlichen

Vorgehens zwischen einem "Entdeckungszusammenhang" und einem "Begründungszusammenhang" zu unterscheiden ist. In den Entdeckungszusammenhang hinein gehören diejenigen Aktivitäten, die zur Bildung von (neuen) Hypothesen und Theorien führen. Für diesen kreativen Prozess gibt es nach Popper keine logischen, rational nachkonstruierbaren Methoden: Wichtig ist nicht, wie einem etwas einfällt, sondern was einem einfällt. "An der Frage, wie es vor sich geht, dass jemandem etwas einfällt, (...) hat wohl die empirische Psychologie Interesse, nicht aber die Erkenntnislogik. Diese interessiert sich nicht für Tatsachenfragen (Kant: "quid facti"), sondern nur für Geltungsfragen ("quid juris") (Popper 1971, S.6)².

Mit der Geltungsfrage ist nun der oben erwähnte Begründungszusammenhang angesprochen: Es geht darum, mit Hilfe eines streng geregelten Verfahrens aus kreativ entworfenen Hypothesen und Theorien eine Auslese zu treffen bzw. deren Gültigkeit zu überprüfen. Dieses Ueberprüfungsverfahren, das zur definierenden Grösse von Wissenschaft im kritisch-rationalen Sinne wird, kann hinsichtlich seines für die Realwissenschaft charakteristischen empirischen Teiles zusammenfassend wie folgt beschrieben werden³:

Das Verbot (universeller Es-gibt-nicht-Satz), welches im Hinblick auf einen behaupteten Allsatz (z.B. ein Gesetz) formuliert worden ist, wird mit tatsächlichen, empirisch beobachtbaren Ereignissen konfrontiert. Steht nun ein beobachtetes Ereignis im Widerspruch zum Verbot, so muss das hypothetisch entworfene Gesetz verworfen werden. Können keine Ereignisse festgestellt bzw. hergestellt werden, die mit dem Verbot unvereinbar sind, so gilt das hypothetisch entworfene Gesetz als vorläufig bewährt. Im Gegensatz zur induktiven Interpretation des realwissenschaftlichen Forschungsprozesses können demnach beobachtbare Ereignisse ein Gesetz nicht endgültig verifizieren, sondern nur falsifizieren. Dies bringt es mit sich, dass es eine definitive Sicherheit über die Gültigkeit einer behaupteten Theorie nie geben kann (Popper 1971, S.198). Es ist daher Aufgabe des Wissenschaftlers, Theorien immer neuen Bewährungsproben auszusetzen, um so den Grad der Bewährung zu erhöhen.

Aus dem bisher Gesagten sollte die zentrale Bedeutung, welche die sogenannten "empirischen Ereignisse" im Ueberprüfungsprozess (Bewährungsprozess) von Hypothesen bzw. Theorien besitzen, deutlich geworden sein: Diese bilden - der realwissenschaftlichen Tradition gemäss - die eigentliche "Basis" einer so verstandenen Wissenschaft. Entsprechend

heissen (singuläre) Sätze, die sich auf beobachtbare, an einer bestimmten Raum-Zeit-Stelle k auftretende Ereignisse beziehen und die mit den je relevanten theoretischen Behauptungen im Widerspruch stehen können, "Basissätze". Unter funktionalem Aspekt betrachtet, gehört es mit zur Bestimmung solcher Basissätze, dass über ihre Anerkennung oder Verwerfung unter den verschiedenen Prüfern Einigung erzielt werden muss (Popper 1971, S.70). Der so verstandenen Objektivität hinwiederum entspricht die Forderung, dass die Vorgänge, von denen behauptet wird, dass sie sich an einer Stelle k abspielen, "beobachtbare" Vorgänge sein müssen (a.a.O. S.68), denn: Basissätze können nur dann problemlos von allen möglichen Personen anerkannt werden d.h. "objektive" Gültigkeit beanspruchen, wenn die durch sie behaupteten Ereignisse grundsätzlich beobachtbar sind (a.a.O. S.19).

Das soeben erwähnte Postulat, wonach der Prozess der kritischen Rechtfertigung von Theorien zu Basissätzen im genannten Sinne bzw. zu einer empirischen Ueberprüfung hinführen muss, bringt für das wissenschaftliche Vorgehen die folgenden zusätzlichen - nicht zuletzt für den Bereich der Sozialwissenschaften bedeutungsvollen - Implikationen mit sich:

1. Sofern die hypothetisch behaupteten allgemeinen Sätze (z.B. Gesetze) Begriffe mit nur indirektem empirischen Bezug beinhalten (d.h. nicht ausschliesslich Phänomene bezeichnen, die unmittelbar beobachtbar sind), müssen ihnen sogenannte "Indikatoren" zugeordnet werden (z.B. dem Begriff "Intelligenz" verschiedene zu beantwortende Fragen). Da ein solcher Indikator nicht mit dem Phänomen, dessen Vorhandensein er anzeigt, identisch ist, stellt sich das Problem der "Validität", d.h. der Gültigkeit der vorgenommenen Zuordnung. Nur unter der Voraussetzung einer "validen" Indikatorbildung ist eine Ueberprüfung im kritisch-rationalen Sinne überhaupt möglich (vgl. Prim/Tillmann 1973, S.55 ff.).
2. Sowohl Sätze mit direkt-beobachtbaren als auch solche mit indirekt-beobachtbaren Begriffen verlangen nach einer "Operationalisierung", d.h. nach der Angabe von präzisen Handlungsanweisungen, mit deren Hilfe festgestellt werden kann, ob und in welchem Masse die behaupteten Beziehungen zwischen verschiedenen Phänomenen vorliegen (Prim/Tillmann

1973, S.52 ff.). Solche Handlungsanweisungen können von der Angabe einfacher Messoperationen bis hin zur Definition komplizierter experimenteller Designs (wo es neben der blossen Messung auch um die planmässige Steuerung von Situationsvariablen geht) reichen. Unter dem so verstandenen Aspekt der "Operationalisierung" stellt sich das Problem der Reliabilität, d.h. der Zuverlässigkeit der bezeichneten Handlungsanweisungen: Nur sofern diese so konzipiert sind, dass sie bei einer subjekt-unabhängigen Wiederholung zu denselben Resultaten führen, ist eine Ueberprüfung der hypothetisch behaupteten Sätze überhaupt möglich.

Zusammen mit der Forderung nach "Objektivität", d.h. nach einstimmiger Anerkennung der Basissätze durch alle möglichen Ueberprüfer, gehört die Forderung nach "Validität" sowie diejenige nach "Reliabilität" zu den konstitutiven Kriterien, denen der empirische Ueberprüfungsprozess zu genügen hat. Ihre angemessene Berücksichtigung im hier genannten Sinne bildet daher die Voraussetzung für die vom kritischen Rationalismus postulierte "Bewährungsprobe", denen die entworfenen Theorien immer wieder unterzogen werden sollten. Entsprechend besitzen sie im Prozess der realwissenschaftlichen Forschung einen ausserordentlich zentralen Stellenwert.

2.1.2 Das Postulat der Wertfreiheit

Die Forderung nach einer wertfreien (genauer: wertaussagefreien) Wissenschaft ist hauptsächlich unter dem Einfluss von Hans Albert zu einem zweiten grundlegenden Thema der kritisch-rationalen Wissenschaftskonzeption geworden. Es handelt sich hierbei im wesentlichen um die Rehabilitierung einer zu Beginn dieses Jahrhunderts von Max Weber vertretenen These, die ihre Aktualität vor allem angesichts der Diskussion um die Praxis-Relevanz einer kritisch-rationalen Sozialwissenschaft zurückgewonnen hat.

Als zentrale Prämisse, welche dem Postulat der Wertfreiheit zugrunde liegt, gilt die behauptete Dichotomie von "Sein" und "Sollen", von "Deskription" und "Präskription", von "Erkenntnis" und "Entscheidung".

Gemäss dieser Dichotomie muss deutlich unterschieden werden zwischen

- (a) deskriptiven Aussagen, welche sich auf die Charakterisierung einer bestimmten Sachlage beschränken, auf die "Normierung unserer sachlichen Ueberzeugungen, z.B. unseres Glaubens an die Existenz bestimmter Naturgesetze, unserer Erwartungen usw." ausgerichtet sind (Albert 1975b, S.167) und eine informative Funktion besitzen,
- (b) präskriptiven Aussagen⁴, "die den jeweils anvisierten Sachverhalt in positiver oder negativer Weise für das Verhalten (Stellungnahme oder Handeln) auszeichnen (a.a.O. S.54), auf die Normierung von Stellungnahmen, Entscheidungen und Handlungen hinzielen und eine regulative Funktion besitzen".

Die Notwendigkeit einer strikten Trennung dieser beiden Aussagetypen ergibt sich vor allem unter logischem Aspekt bzw. unter dem im letzten Abschnitt dargelegten Aspekt des Ueberprüfbarkeitspostulates: Da es nämlich nicht möglich ist, deskriptive Aussagen mit Hilfe eines logischen Schlusses in Präskriptionen überzuführen (aus der deskriptiven Aussage "alle Menschen wollen glücklich sein" folgt ohne zusätzliche präskriptive Prämisse niemals die Präskription "alle Menschen sollen glücklich sein"), kann die Gültigkeit von Präskriptionen nicht mittels einer Konfrontation mit entsprechenden faktischen Ereignissen hinreichend nachgewiesen werden (auch nicht im Sinne der Falsifikation!).

Dies bedeutet nun allerdings keineswegs, dass eine Wissenschaft im Sinne des Kritischen Rationalismus zur Gültigkeitsabklärung von präskriptiven Aussagen überhaupt keinen Beitrag zu leisten vermag. Vielmehr lassen sich sogenannte "Brückenprinzipien" denken, deren Funktion darin besteht, eine realwissenschaftliche Kritik an normativen Aussagen zu ermöglichen (Albert 1975a, S.76). Solche Brückenprinzipien sind beispielsweise das Realisierbarkeitspostulat (die in den Präskriptionen ausgedrückten Ziele müssen faktisch erreichbar sein) sowie das Kongruenzpostulat (die in den Präskriptionen enthaltenen Behauptungen dürfen keine Ereignisse oder Zusammenhänge involvieren, die bewährten Theorien widersprechen). Als Bedingung der Möglichkeit eines Ueberganges von wissenschaftlichen Erkenntnissen zu Präskriptionen gilt indessen auf jeden Fall - auch im Falle der erwähnten Brückenprinzipien - die Tatsache, dass Präskriptionen

neben der für sie charakteristischen positiven oder negativen Auszeichnung eines Sachverhaltes auch noch eine deskriptive Sinnkomponente beinhalten (den Sachverhalt, der positiv oder negativ ausgezeichnet wird) (vgl. Albert 1960, S.220). Entsprechend bleibt das, was nach der kritisch-rationalen Auffassung an den Präskriptionen rational kritisierbar ist, auf diese deskriptive Sinnkomponente beschränkt.

Unter dem hier angesprochenen Aspekt kann nun das erwähnte Wertfreiheitspostulat wie folgt präzisiert werden: Weil (a) nur die deskriptive Sinnkomponente einer präskriptiven Aussage durch realwissenschaftliche Erkenntnisse kritisierbar ist und weil (b) das spezifisch präskriptive Moment (der regulative, wertende Charakter) letztlich ein irrationaler Faktor darstellt, dürfen (c) wissenschaftliche Aussagensysteme, sofern sie Anspruch auf intersubjektive Überprüfbarkeit bzw. Gültigkeit erheben, nur deskriptive Aussagen enthalten. Dies bedeutet, dass Präskriptionen dann und nur dann zugelassen sind, wenn sie zuvor "neutralisiert", d.h. ihrer charakteristischen präskriptiven Komponente entledigt worden sind. Demnach muss der ursprünglich positiv oder negativ ausgezeichnete Sachverhalt als ein möglicher Sachverhalt dargestellt werden, dessen tatsächlichen Bedingungen und dessen Beziehungen zu anderen möglichen Sachverhalten sich wissenschaftlich analysieren lässt (Albert 1975b, S.175 f.).

Das hier beschriebene Wertfreiheitspostulat zeigt nun seine Bedeutsamkeit vor allem in Hinsicht auf die wissenschaftliche Praxisfunktion. Der geforderte Verzicht auf Präskriptionen im Rahmen von wissenschaftlichen Aussagegefügen steht nämlich im Zusammenhang mit der vom Kritischen Rationalismus vertretenen praktischen Zielsetzung, keine Direktiven für Ziel- und Wertsetzungen zu liefern, sondern sich auf die Information über menschliche Handlungsmöglichkeiten zu beschränken. Mit anderen Worten: Die von der Realwissenschaft intendierten Antworten beziehen sich nicht auf die Frage "was sollen wir tun", sondern auf die Frage "was können wir tun" (Albert 1972, S.58). Eine Wissenschaft in diesem Sinne gibt für die Lösung praktischer Probleme "Mittel in die Hand, praktische Möglichkeiten zu untersuchen und damit herauszubekommen, wie wir die vorliegende Situation bewältigen können, aber sie sagt uns nicht, dass wir

irgendeine der in Frage kommenden Möglichkeiten realisieren sollen, sie schreibt uns also nicht unsere Entscheidung vor" (Albert 1975a, S.66). Die angebotenen (nomologischen) Informationen sind dabei als Daten zu interpretieren, die von der praktischen Phantasie für die Lösung von vorliegenden Problemen sinnvollerweise berücksichtigt werden sollten (Was kann ich tun, wenn ich unter gegebenen Bedingungen bestimmte Ziele erreichen will?). Indessen kann aus einem solchen wissenschaftlichen Informationsangebot - ohne zugehörige Ziele und Wertsetzungen - genauso wenig eine Entscheidung deduziert werden, wie von einer Deskription nicht auf eine Präskription geschlossen werden kann. Als Grund für die hiermit getroffene "Selbstbeschränkung" der Wissenschaft nennt Albert u.a. die Tatsache, dass sich in der Vergangenheit Werturteile immer wieder als ein Einfallstor des - vom Kritischen Rationalismus heftig bekämpften - dogmatischen Denkens erwiesen haben. Gerade dadurch, dass Wertaussagen mehr oder weniger maskiert als Bestandteile einer Wissenschaft präsentiert und mit demselben Erkenntniswert versehen wurden, seien sie der kritischen Diskussion entzogen worden (Albert 1972, S.60 ff.). Der geforderte Verzicht auf nicht-neutralisierte Präskriptionen im wissenschaftlichen Aussagegefüge soll in diesem Sinne einen Beitrag leisten zur Ausbreitung jener kritisch-rationalen Denkhaltung, welche den Geltungsanspruch von Aussagen mit deren intersubjektiven Ueberprüfbarkeit verbindet, um auf diese Weise jede Dogmatik aus der Wissenschaft zu eliminieren. "Das Prinzip der Wertfreiheit kann als eine Konsequenz dieser Forderung, als eine methodologische Regel aufgefasst werden, die einer konsequent durchgehaltenen kritischen Einstellung entspringt. Man könnte den Zusammenhang zwischen Wertfreiheit und Ueberprüfbarkeit im Bereich der Wissenschaft etwa so formulieren: Ueberall, wo intersubjektive Kritik möglich ist, sind Werturteile nicht notwendig; wo aber keine solche Kritik mehr möglich ist, da können sie nur dogmatisch eingeführt werden. Wo Werturteile also nicht neutralisiert werden können, müssen sie als Dogmen behandelt werden. Jedes Problem lässt sich sachlich erörtern, ohne dass man zu Werturteilen Zuflucht nimmt. Die Grenze möglicher Wertfreiheit fällt mit der Grenze der kritischen Diskussion zusammen" (Albert 1975b, S.162).

2.1.3 Das technologische Erkenntnisinteresse

In unseren Ausführungen über das Postulat der Ueberprüfbarkeit haben wir auf den zentralen Stellenwert der "allgemeinen Sätze" hingewiesen, welche sich - mittels Transformation in ein Verbot - mit sogenannten "Basis-sätzen" konfrontieren lassen und so auf ihre Bewährung hin untersucht werden können. An dieser Stelle erweist es sich nun als notwendig, die folgende, dort bereits wiederholt angetönte Präzisierung nochmals hervorzuheben: Die allgemeinen Sätze, für welche sich die Realwissenschaft interessiert, sind normalerweise nomologische Aussagen, d.h. deterministische oder probabilistische Gesetze in der Wenn-Dann-Form. Unter theoretischem Aspekt liegt die Bedeutung solcher nomologischen Aussagen darin, dass sie es ermöglichen, eine (kausale) Erklärung für ein gegebenes Ereignis zu liefern (Popper 1973, S.213), wobei sich die Struktur einer solchen Erklärung wie folgt schematisieren lässt (vgl. Prim/Tillmann 1973, S.101):

Explanans (gesucht)	1. Gesetz (mindestens eine bewährte nomologische Hypothese)
	2. Randbedingung (mindestens eine singuläre Aussage, die beschreibt, ob die in der Wenn-Komponente der nomolog. Hypothese geforderten Bedingungen im Falle des zu erklärenden Ereignisses tatsächlich gegeben sind)

Explanandum (gegeben)	3. zu erklärender Sachverhalt
--------------------------	-------------------------------

Der Prozess der Erklärung geht - gemäss dem vorliegenden Schema - so vor sich, dass ein vorliegender Sachverhalt (a) auf seine Ursachen (Randbedingungen) und (b) auf ein allgemeines Gesetz hin befragt wird. Die Erklärung gilt nur dann als befriedigend, wenn einerseits das Explanandum logisch-deduktiv aus dem hypothetisch entworfenen Explanans folgt und wenn andererseits die Teile des Explanans (das Gesetz und die behaupteten Randbedingungen) selbst nach strengsten kritischen Prüfungen nicht als falsch erkannt worden sind (Popper 1973, S.214). Insofern nun der wissenschaftliche Forschungsprozess auf die Entdeckung und Begründung von nomologischen Aussagen bzw. Aussagesysteme ausgerichtet ist, denen ihrerseits wiederum die Funktion zukommt, befriedigende

Erklärungen von gegebenen Sachverhalten zu liefern, soll von einer so ausgerichteten Wissenschaft - unter theoretischem Aspekt! - gesagt werden, dass ihr ein explicatives Erkenntnisinteresse zugrunde liegt.

Nun darf sich indessen m.E. die Reflexion über die Funktion der Wissenschaft nicht auf den soeben skizzierten theoretischen Aspekt beschränken. Wir vertreten hier vielmehr die Auffassung, dass zusätzlich auch überlegt werden muss, welche Rolle die wissenschaftliche Erkenntnis für die Gestaltung der gesellschaftlichen Praxis bzw. der Alltags-Praxis spielt und prinzipiell spielen kann. Auf diesen Punkt der Praxisfunktion, wie sie sich aus der Sicht der kritisch-rationalen Wissenschaftstheorie denken lässt, sind wir bereits im letzten Abschnitt zu sprechen gekommen. Damals hatten wir festgestellt, dass der Kritische Rationalismus darauf abzielt, über Handlungsmöglichkeiten zu informieren und Effekte von bestimmten Realisierungsweisen aufzuzeigen, und zwar unter ausdrücklichem Verzicht darauf, Direktiven für Ziel- und Wertsetzungen im präskriptiven Sinne zu geben.

Insofern nun solche Informationen, die aufzeigen, wie bestimmte Tatbestände prinzipiell - d.h. unter Abstraktion von deren faktischen oder prinzipiellen Erwünschtheit - hergestellt oder vermieden werden können, als technologisch bezeichnet werden (Albert 1972, S.81 ff.), soll von einer so konzipierten Wissenschaft - unter praktischem Aspekt! - gesagt werden, dass ihr ein technologisches Erkenntnisinteresse zugrunde liegt. Dieses technologische Erkenntnisinteresse zeigt sich etwa darin, dass eine entsprechend ausgerichtete Wissenschaft ihren Beitrag zur Gestaltung der Praxis in der Beantwortung beispielsweise der folgenden Fragen sieht: "Welche Bedingungen (Realitätszustände) müssen in welcher Weise verändert werden, bzw. welche Bedingungen (Zustände) lassen sich auf welche Weise manipulieren, damit ein gewollter, durch ein Ziel beschriebener Zustand möglichst sicher hergestellt werden kann? Welches Mittel (welche Herstellungsbedingungen) kann unter Effektivitätsgesichtspunkten als Mittel mit der optimalsten Wirkung ausgezeichnet werden?" (Alisch, Rössner 1978, S.12).

Die Tatsache, dass der Kritische Rationalismus neben der theoretisch-explicativen Funktion gleichzeitig auch diese praktisch-technologische Funktion in einer ausgezeichneten Weise zu erfüllen vermag, darf nun nicht etwa als eine nur zufällige Konstellation betrachtet werden. Vielmehr muss hier darauf hingewiesen werden, dass der als "technologisch" bezeichnete Aspekt der "Explication" im genannten Sinne immer schon inhärent ist. Die hiermit angesprochene notwendige Verknüpfung ist in mindestens zweifacher Hinsicht zu verstehen:

- Zum einen kann festgestellt werden, dass Erklärung und Technologie dieselbe Grundform, bestehend aus den drei Komponenten Gesetz, Randbedingung (Ursache) und bewirkter Sachverhalt, aufweisen. Liegt einmal eine befriedigende Erklärung eines Sachverhaltes vor, so kann dieser Sachverhalt jederzeit als ein mögliches Ziel betrachtet werden, zu dessen Erreichung die angegebenen Randbedingungen hergestellt werden müssen. In diesem Sinne kann eine Erklärung durch eine rein formale Transformation in ihre technologische Form überführt werden, indem aus einer Menge nomologischer Hypothesen eine Aussagemenge über menschliche Handlungsmöglichkeiten in bezug auf bestimmte Ziele gemacht wird (Albert 1960, S.213).
- Zum anderen besteht die Eigentümlichkeit, dass die vom Kritischen Rationalismus geforderte Bewährungsprobe für nomologische Hypothesen notwendigerweise nach einer Anwendung der Theorie im Experiment verlangt. Demnach impliziert bereits der Prozess der Theoriegewinnung die planmässige und manipulative Herstellung von denjenigen Sachverhalten, die in der technologischen Form als mögliche (!) Ziele auftreten (vgl. Popper 1971, S.71).

Wenn wir trotz des soeben aufgezeigten Implikationszusammenhanges von Theorie und Praxis den vorliegenden Abschnitt ausschliesslich mit dem (praxisorientierten) Begriff des technologischen Erkenntnisinteresses gekennzeichnet haben, so kommt darin die Annahme zum Ausdruck, dass die realwissenschaftliche Betrachtungsweise der Praxisfunktion eine gewisse Vorrangstellung einräumt: dass also das technologische Erkenntnisinteresse als ein dem explicativen Erkenntnisinteresse übergeordnetes

zu betrachten ist.⁵

Tatsächlich haben sowohl Popper wie auch Albert sich intensiv darum bemüht, die Praxisrelevanz der von ihnen vertretenen Wissenschaftstheorie aufzuzeigen und ihr Wissenschaftsverständnis gerade hinsichtlich der gesellschaftlich-praktischen Bedeutung zu legitimieren:

Popper hat beispielsweise unter dem Stichwort "Stückwerktechnologie" darzulegen versucht, dass das Praxisverständnis, das der Konzeption des Kritischen Rationalismus inhärent ist, einen ausdrücklichen Verzicht darstellt auf den Versuch, eine idealtypische Gesellschaft zu verwirklichen. Als den einzig vertretbaren Weg postuliert er den im Kritischen Rationalismus zum Ausdruck kommenden Weg der kleinen Schritte bzw. das Prinzip der dauernden Fehlerkorrektur, das darauf abzielt, unerwünschte Nebenwirkungen von geplanten Veränderungen fortlaufend korrigieren zu können. Idealtypische, utopische Konzepte sind demgegenüber deshalb zu verwerfen, weil sie - wie die Vergangenheit zeigt - immer wieder zu unmenschlichen Diktaturen und totalitären Staatssystemen entarten (vgl. Popper 1965, S.52 ff.). "Wenn wir die Welt nicht wieder ins Unglück stürzen wollen, müssen wir unsere Träume der Weltbeglückung aufgeben. Dennoch können und sollen wir Weltverbesserer bleiben - aber bescheidene Weltverbesserer. Wir müssen uns mit der nie endenden Aufgabe begnügen, Leiden zu lindern, vermeidbare Uebel zu bekämpfen, Missstände abzustellen, immer eingedenk der unvermeidbaren ungewollten Folgen unseres Eingreifens, die wir nie ganz voraussehen können und die nur alizuoft die Bilanz unserer Verbesserungen zu einer Passivbilanz machen" (Popper 1965, S.VIII).

Albert seinerseits weist in dieselbe Richtung, wenn er die gesellschaftlich-praktische Bedeutung der kritisch-rationalen Wissenschaftskonzeption darin sieht, dass auf diese Weise bisher unkontrollierbare Wirkungen von politischen und wirtschaftlichen Massnahmen steuerbar werden. "Sehr viele, wenn nicht sogar die meisten, Uebelstände des sozialen Lebens sind nichts anderes als unbeabsichtigte, schwer vorhersagbare und daher auch nicht ohne weiteres - etwa mit genügend gutem Willen - kontrollierbare Konsequenzen institutioneller Regelungen, die nicht durch Anklage, Empörung oder Denunzierung des ganzen Systems beseitigt werden können, sondern nur durch Steuerungsmassnahmen, durch planende Eingriffe politischer Instanzen, die dazu in der Lage sind, auf der Grundlage des vorhandenen Wissens" (Albert 1975b, S.22). Der Adressat des Wissens ist unter dieser Perspektive diejenige Personengruppe, welche die Macht besitzt, um die angezeigten Steuerungsmassnahmen zu realisieren. Allerdings können die realwissenschaftlichen Erkenntnisse auch eine öffentlich-auklärerische Funktion besitzen, indem sie - bei gleichzeitiger Verbreitung des kritisch-rationalen Denkstiles - dazu benutzt werden, "Vorurteile zu eliminieren, ideologische Verschleierungen durchschaubar zu machen, das Wissen über tatsächliche Zusammenhänge zu verbessern und auf diese Weise das Urteil und die Urteilskraft der Mitglieder zu läutern und zu stärken" (Albert 1972, S.89).

Diese Hinweise zur Legitimation der Realwissenschaft unter praktisch-technologischem Aspekt sollen u.a. aufzeigen, dass es unhaltbar wäre, den Kritischen Rationalismus aufgrund des ihm inhärenten technologischen Erkenntnisinteresses verkürzt, d.h. ohne Berücksichtigung seines Beitrages zur Gestaltung des Weltbildes bzw. der Geschichte zu deuten (vgl. Albert 1972, S.75 ff.). Vielmehr sind es gerade die weltanschaulichen Implikationen, die der technologischen Denkweise zugrunde liegen, welche die eigentliche Bedeutung dieser Wissenschaftskonzeption transparent machen: weltanschauliche Implikationen, die etwa mit Begriffen wie "Primat der Realisierbarkeit" oder "Beschränkung auf das Machbare" umschrieben werden können und deren negativer Bezugspunkt die auf idealistisch-utopischen Entwürfen aufbauenden totalitären Staats- und Gesellschaftsformen sind. Offensichtlich liegt gerade hier der zentrale Punkt, von dem her verständlich wird, inwiefern der realwissenschaftliche Ansatz als Antithese zu dem im letzten Kapitel dargestellten hermeneutischen Ansatz zu betrachten ist.

2.2 Die realwissenschaftliche Wende der Didaktik

Wie bereits erwähnt, hat die realwissenschaftliche Denkweise, deren logischen, erkenntnistheoretischen und ideologischen Grundlagen durch den Kritischen Rationalismus in konsistenter Weise ausformuliert worden sind, im Verlaufe der fünfziger und sechziger Jahre zu einem radikalen Umschwung auch des didaktischen Denkens geführt. Die hiermit angesprochene "realwissenschaftliche Wende der Didaktik", die andernorts auch als "realistische Wende" (Roth 1963) oder als "technologische Wende" (Flechsigt 1972) bezeichnet wird, macht sich bemerkbar durch mindestens drei unterscheidbare realwissenschaftliche Bezüge, welche die hier gemeinten didaktischen Ansätze in unterschiedlicher Ausprägung kennzeichnen:

1. Die realwissenschaftliche Methode wird als "Instrument" zur didaktischen Erkenntnisgewinnung angewendet. Empirische Beobachtungen und Erhebungen sowie Experimente werden als die adäquaten Mittel betrachtet, um Antworten auf spezielle Probleme der Didaktik zu finden.

2. Es werden realwissenschaftliche Erkenntnisse aus einschlägigen Disziplinen, namentlich aus der Lernpsychologie, aus der Entwicklungspsychologie und aus der Sozialpsychologie, zur Strukturierung des didaktischen Feldes beigezogen und im oben erwähnten technologischen Sinne für den Entwurf von didaktischen Handlungsmöglichkeiten verwertet.
3. Es werden realwissenschaftliche Denkmodelle für die didaktische Praxis (Unterrichtspraxis, Praxis der Lehrerbildung, Praxis der Lehrplangestaltung) entwickelt, wobei sich - im Anschluss an die oben erwähnte Unterscheidung zwischen einer theoretisch-explicativen und einer praktisch-technologischen Funktion der realwissenschaftlichen Erkenntnis - zwei unterschiedliche Denkmodelle feststellen lassen:
 - ein am Vorgang der Erkenntnisgewinnung orientiertes Denkmodell mit der Struktur: Hypothese (Planung, Theoriebildung) - Versuch (Realisierung, Implementation) - Falsifikation bzw. Bewährung (Evaluation, Erfolgskontrolle);
 - ein am Vorgang der technologischen Erkenntnisverwertung orientiertes Denkmodell mit der Struktur: Definition eines gewünschten (realisierbaren!) Zustandes (Zielsetzung) - Analyse des gegebenen Bedingungsgefüges (der Randbedingungen) - Wahl der optimalen Mittel unter Berücksichtigung von nomologischen Hypothesen.

Zur Veranschaulichung der hier zur Diskussion stehenden realwissenschaftlichen Wende der Didaktik wollen wir im Folgenden nun drei didaktische Ansätze skizzieren, welche die erwähnten realwissenschaftlichen Einflüsse deutlich widerspiegeln und welche für die Ausbreitung dieser Denkweise im didaktischen Bereich einen fundamentalen Beitrag geleistet haben. Das Ziel dieser Darstellung kann hierbei nicht etwa in einer umfassenden Diskussion dieser Ansätze liegen. Vielmehr geht es darum, die für unseren Zusammenhang relevanten Aspekte so darzustellen, dass die bisher allgemein gehaltenen wissenschaftstheoretischen Ausführungen an einigen exemplarischen Beispielen verdeutlicht werden, um auf diese Weise gleichzeitig das Einfluss-Spektrum des realwissenschaftlichen Denkens zu verdeutlichen.

Unter dem Gesichtspunkt der historischen Entwicklung muss hier als erstes der verhaltenstechnologische Ansatz angeführt werden. Im Sinne des einleitend genannten zweiten realwissenschaftlichen Bezugspunktes greift dieser didaktische Ansatz zurück auf die Ergebnisse der behavioristischen Lernpsychologie, namentlich auf die Skinnersche Theorie der operanten Konditionierung. Diese baut im wesentlichen auf der Annahme auf, dass jedes Verhalten dadurch gelernt wird, dass (a) die entsprechende Verhaltensweise geäussert wird und (b) diese von einem verstärkenden Reiz zeitlich unmittelbar gefolgt wird. Dieses grundlegende Theorem ist in einer Vielzahl von Experimenten - hauptsächlich in Tierversuchen - bestätigt und auch durch eine Vielzahl von differenzierenden Gesetzen erweitert worden. Skinner selber hat schliesslich den Versuch unternommen, seine lernpsychologischen Erkenntnisse im Sinne einer technologischen Auswertung auf die Erziehungs- und Unterrichtspraxis anzuwenden. Im Hinblick auf das Verhalten des unterrichtenden Lehrers können die sich hieraus ergebenden Konsequenzen - im Anschluss an Walter (1973 S.58 ff.)

- wie folgt formuliert werden:

- Jedes gewünschte Schülerverhalten muss, sobald es auftritt, sofort verstärkt werden.
- Ein gewünschtes Schülerverhalten muss mehrfach und möglichst in jeweils anderem Kontext verstärkt werden, um einen optimalen Lernerfolg zu gewährleisten.
- Beim Aufbau komplizierter Verhaltensformen, zu deren Erlernung eine Vielzahl von Verstärkungen erforderlich ist, sollte jeweils das optimale Verstärkungsprogramm gewählt werden.
- Es kann auch auf sogenannte Sekundär-Verstärker wie individuelles Lob, soziale Anerkennung usw. zurückgegriffen werden. Dabei sollten diese sekundären Verstärkersysteme regelmässig mit primären assoziiert werden.
- Bereits gelerntes Verhalten muss weiterhin - wenn auch seltener - verstärkt werden, um es gegen Extinktion resistenzfähig zu machen.
- Für den Prozess der Verhaltensformung ist die negative Verstärkung ungeeignet, darüber hinaus hat die aversive Lehrerkontrolle sogar stark negative Auswirkungen.
- Fehlerhafte Reaktionen sollten soweit als möglich vermieden werden.
- Die Schüler sind ständig zu ausdrücklichen, aktiven Reaktionen anzuhalten.
- Der unterrichtete Stoff muss in kleinen, sukzessiv aufeinander aufbauenden Lernschritten dargeboten werden. Die Grösse der Lernschritte muss so bemessen sein, dass falsche Reaktionen möglichst auf ein Minimum reduziert werden.
- Auch "Denken" kann durch entsprechende Programme der Verhaltensformung in kleinen Lernschritten gelernt werden.

Mit solchen praktischen Konsequenzen, die sich aus der Theorie des operanten Konditionierens unmittelbar herleiten lassen, ist es Skinner gelungen, nicht nur eine radikale Kritik am herkömmlichen Unterricht zu formulieren, sondern auch eine ebenso radikale Alternative zu entwerfen, die es ermöglichen soll, prinzipiell beliebige Verhaltensweisen von unterschiedlichstem Komplexitätsgrad durch konsequente Anwendung der experimentell bewährten Lerngesetze (d.h. hier: durch den optimalen Einsatz von Verstärkern) planmässig herzustellen. In der konsequentesten Form bedeutet dies für Skinner, dass die Funktion des Lehrers durch einen Automaten zu ersetzen ist, um auf diese Weise noch perfekter die richtigen Verhaltensweisen beim Lerner auszulösen bzw. zu verstärken.

Die Bedeutung des Skinnerschen Ansatzes darf indessen nicht nur im lernpsychologisch begründeten Entwurf einer - unter verschiedenen Gesichtspunkten der Kritik bedürftigen - unterrichtlichen Verhaltenstechnologie gesehen werden. Darüber hinaus hat das Paradigma der operanten Konditionierung die realwissenschaftliche Entwicklung der Didaktik insgesamt entscheidend mitgeprägt, und zwar hauptsächlich in folgender Hinsicht:

- Zum einen konnte der verhaltenstechnologische Ansatz exemplarisch nachweisen, dass die realwissenschaftliche Methode bzw. die entsprechenden Erkenntnisse auch im humanwissenschaftlichen Bereich von eminent praktischer Bedeutung sein können. Nicht zuletzt durch ihre leicht ersichtliche und unmittelbar nachvollziehbare Wirksamkeit haben die Skinnerschen Lerngesetze zum Durchbruch der realwissenschaftlichen Wende der Didaktik verholfen.
- Zum anderen hat die von der Verhaltenstechnologie geforderte "Operationalisierung" der gewünschten Lernergebnisse eine Tradition eingeleitet, welche die realwissenschaftliche Didaktik bis zum heutigen Zeitpunkt massgebend kennzeichnet. Auch wenn im Verlaufe der weiteren Entwicklung die ursprüngliche verhaltenstechnologische Funktion der Lernzieloperationalisierung (die Operationalisierung ermöglicht den gezielten Einsatz von Verstärkern) weitgehend ausgeblendet worden ist, ist dennoch die Forderung nach einer operationalen Definition der intendierten Lernergebnisse - meist aus Gründen der Ueberprüfbarkeit - beibehalten worden.

Ein zweiter für die realwissenschaftliche Wende der Didaktik typischer Ansatz liegt im didaktischen Konzept der sogenannten "Berliner Schule" vor⁶. Im Sinne einer Lehrerbildungsdidaktik besteht das zentrale Anliegen dieses Ansatzes darin, den angehenden Lehrer zur Analyse und Planung von Unterricht sowie zur Durchführung von unterrichtlichen Experimenten zu qualifizieren, um auf diese Weise eine "theoretisch-wissenschaftliche Modifizierung des unterrichtlichen Naiv-Verhaltens" zu ermöglichen (Heimann 1970, S.111). Das erklärte Ziel ist es hierbei, "eine weitgehend erfahrungswissenschaftlich orientierte Durchforschung und Klärung unserer Unterrichtswirklichkeit" zu leisten, "um die Kategorien zu gewinnen und gebrauchen zu lernen, welche uns befähigen, unser unterrichtliches Handeln rationaler und erfolgreicher zu gestalten und uns frei zu machen von dem hässlichen Zwang der Gewohnheit und des Herkommens jeglicher Art, von didaktischem Dogmatismus und nicht zuletzt von den Zufällen, die unser pädagogisches Handeln in jedem Augenblick bedrohen" (Heimann 1970, S.112). Wie in diesem Zitat angetönt, glaubt Heimann, eine solche Zielsetzung durch eine realwissenschaftliche Ausrichtung der Didaktik am besten erfüllen zu können, zumal die bildungstheoretischen Denkkategorien angeblich bewiesen haben, dass eine idealisierende Betrachtungsweise für die alltägliche Unterrichtspraxis weitgehend folgenlos bleibt (a.a.O. S.115).

Mit der hier angesprochenen realwissenschaftlichen Ausrichtung ist nun allerdings nicht die bloße technologische Umsetzung von realwissenschaftlichen Theorien und Forschungsergebnissen gemeint, wie wir dies vom verhaltenstechnologischen Ansatz her kennen. Didaktische Entscheidungen lassen sich nämlich - so Heimann - nicht einfach aus Theoremen deduzieren, da es sich bei Unterrichtsvorgängen um "sehr dynamische Interaktionsprozesse von strenger gegenseitiger Bezogenheit, betonter Singularität und Augenblicksgebundenheit" handelt (a.a.O. S.119). Da jeder konkrete Unterrichtsvorgang als ein unwiederholbarer Prozess von einmaliger "Faktorenkomplexion" aufgefasst werden muss (Heimann 1965, S.9), besitzt jeder Einzelprozess praktisch sein eigenes theoretisches Äquivalent, das "im Augenblick der Ereignisung solcher Lehr- und

Lernprozesse erst gebildet werden muss und danach mit der Situation wieder zerfällt" (Heimann 1970, S.119). Aus dieser Einsicht folgt die für den unterrichtstheoretischen Ansatz zentrale Forderung, dass in der didaktischen Ausbildung das Theoretisieren selber zu lehren bzw. zu lernen ist: Es geht weniger um die Vermittlung von statischen Theorien als vielmehr um den Prozess der Theoriebildung, der sich dem prozesshaften Charakter der Unterrichtsvorgänge anzupassen hat und so der Unterrichtssituation besser gerecht zu werden vermag (a.a.O. S.119 f.). Entsprechend muss es die Art und Weise der auszubildenden didaktischen Reflexion sein, welche sich nach realwissenschaftlichen Kategorien ausrichten soll.

Die hiermit geforderte realwissenschaftliche Grundstruktur, welche für den didaktischen Reflexionsprozess in Anspruch genommen wird, führt im unterrichtswissenschaftlichen Ansatz zunächst zur Bestimmung von sogenannten "strukturellen Konstanten", welche - als Bedingungen der Möglichkeit von beliebigen Unterrichtsvorgängen - sowohl die Analyse als auch die Planung von Unterricht leiten sollen.

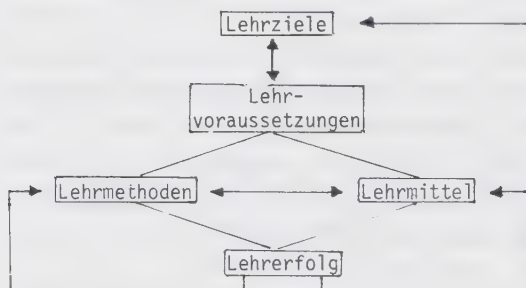
Zu diesem Zwecke werden nun die drei Kategorien übernommen, welche das am Vorgang der technologischen Erkenntnisverwirklichung orientierte realwissenschaftliche Denkmodell charakterisieren, nämlich: Kategorie der Ziele - Kategorie der Bedingungen - Kategorie der Mittel. Diese drei (technologischen) Kategorien erfahren im Berliner Modell eine unterrichtsspezifische Ausdifferenzierung, so dass sie sich zu je zwei "Feldern" verdoppeln:

- | | |
|--------------------------------------|----------------------------------|
| 1. Intentionen | |
| 2. Inhalte ⁷ | Kategorie der <u>Ziele</u> |
| 3. Methoden | |
| 4. Medien | Kategorie der <u>Mittel</u> |
| 5. Anthropogene Voraussetzungen | |
| 6. Sozial-kulturelle Voraussetzungen | Kategorie der <u>Bedingungen</u> |

Ueber die technologische Grundstruktur hinaus, wie sie in diesen sechs

Entscheidungs- bzw. Bedingungsfeldern ihren Niederschlag gefunden hat, zeigt sich der realwissenschaftliche Bezug des unterrichtswissenschaftlichen Ansatzes noch in einem weiteren Punkte: nämlich in der Forderung, dass das didaktische Handeln konsequent in Analogie zum Vorgang der realwissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung mit der Struktur "Hypothese - Versuch - Falsifikation (bzw. Bewährung)" zu interpretieren sei. Entsprechend soll sich das Unterrichten nach dem Drei-Schritt "Konstruktion - Realisierung - Erfolgskontrolle" ausrichten, damit sich so die gewünschte permanente Innovation, d.h. die "permanente, theoretisch gesteuerte und empirisch kontrollierte Erneuerung" des unterrichtlichen Handelns vollziehen kann (Schulz 1970, S.438).

Werden nun die beiden genannten realwissenschaftlichen Bezüge miteinander kombiniert, ergibt sich schliesslich das folgende dynamische Unterrichtsmodell, welches für den unterrichtswissenschaftlichen Ansatz der Berliner Schule in besonderer Weise charakteristisch ist (vgl. Schulz 1970, S.434):



Mit dem hier skizzierten unterrichtstheoretischen Ansatz ist es den Berliner-Didaktikern gelungen, ein sowohl für die Unterrichtspraxis als auch für die Unterrichtsforschung gleichermaßen ergiebiges Modell zu entwerfen. Seine fundamentale Bedeutung für die Entwicklung des realwissenschaftlichen Denkens in der Didaktik demonstriert sich etwa darin, dass eine neuere Untersuchung über die am häufigsten verwendeten Merkmale zur Bestimmung des Curriculum-Begriffes auf dieselben Kategorien stösst, welche von der Berliner Didaktik als Konstanten des unterrichtlichen Feldes ausgewiesen worden sind (vgl. Reisse 1975). Angesichts

der realwissenschaftlichen Grundstruktur dieses Modelles eher skeptisch zu beurteilen ist indessen der von Schulz neuerdings unternommene Versuch, eine Verbindung dieses Ansatzes zu anderen wissenschaftstheoretischen Positionen, vor allem zur kritisch-emanzipatorischen Richtung, (vgl. Schulz 1975², 1979) zu schaffen. Solange nämlich eine umfassende Reflexion über die Bedingungen und die Reichweite der eigenen realwissenschaftlichen Implikationen ausbleibt, muss ein solches Unterfangen problematisch erscheinen, birgt es doch die Gefahr in sich, dass die eigene Beschränktheit durch kosmetische Anpassungen an Gegenpositionen vertuscht wird.

Eine dritte Strömung, die charakteristisch ist für die realwissenschaftliche Wende der Didaktik, geht zurück auf die Curriculumtheorie von S.B. Robinsohn. Der Ausgangspunkt dieses Ansatzes liegt in der Einsicht in die Notwendigkeit einer Unterrichtsreform von den Lehr- und Lerninhalten her. Eine solche Reform erweist sich nach Robinsohn angesichts der in zunehmender Beschleunigung begriffenen Veränderungen in den zentralen Lebensbereichen als unerlässlich, insbesondere angesichts der wachsenden wirtschaftlichen Bedürfnisse und dem wachsenden Bedarf an wissenschaftlich und technisch qualifizierten Arbeitskräften (Robinsohn 1973, S.99).

Mit der Frage nach der Auswahl der Unterrichtsinhalte, welche für die neuartigen Anforderungen zur Lebensbewältigung zu qualifizieren vermögen, wird nun das sowohl vom verhaltenstechnologischen wie auch vom unterrichtstheoretischen Ansatz vernachlässigte Legitimationsproblem in den Vordergrund der didaktischen Diskussion gerückt. Dieses muss nicht zuletzt deshalb neu gestellt und mit neuen Mitteln zu lösen versucht werden, weil die bisherige geisteswissenschaftliche Legitimationskonzeption mit dem vorgeschlagenen Rekurs auf einen idealtypischen, letztlich nicht kontrollierbaren Bildungs- bzw. Verstehensbegriff nicht mehr als angemessen erscheint. Entsprechend soll sich die von Robinsohn vorgeschlagene Aktualisierung des "Bildungskanons" mit Hilfe von Methoden vollziehen, "welche Entscheidungen über die Inhalte des Bildungs-

programms aus Beliebigkeit und diffuser Tradition hinaus in Formen rationaler Analyse und - soweit möglich - objektiver Alternativen heben" (Robinson 1973, S.122). An die Stelle jenes von der bildungstheoretischen Didaktik unterstellten idealtypischen Erfassens der relevanten Inhalte bzw. Gehalte tritt nun das "Postulat eines Konsens über die Gegebenheiten und Anforderungen gegenwärtiger und zukünftiger Existenz" (a.a.O. S.136). Für das Herstellen bzw. Erfassen des geforderten Konsens sollen hierbei - wenn auch nicht ausschliesslich, so doch zu einem wesentlichen Teil - realwissenschaftliche (empirische) Verfahren zur Anwendung kommen, um so den als notwendig erachteten Konsens "zu rationalisieren, ihn bewusst einer intersubjektiven Ueberprüfung durch systematische Kritik und andere kontrollierbare Methoden zugänglich zu machen" (a.a.O. S.166). Genauso wie die Erziehungsmittel und die Unterrichtstechniken auf Grund reflektierter Erfahrungen und auch auf Grund der Ergebnisse kontrollierter Erprobung gewählt und fortentwickelt werden, sollen nun auch die Entscheidungen über Auswahl und Priorität der Bildungsinhalte auf Grund von rationaler Begründung und objektiver Erkenntnisse erfolgen. Der realwissenschaftliche Bezug, der hiermit nun auch für den didaktischen Legitimationsprozess gefordert wird, wird von Robinson in folgender Weise vorgesehen:

- Zum einen sollen mit empirischen Mitteln (z.B. Arbeitsplatzanalysen, Expertenbefragungen) die zu bewältigenden Lebenssituationen und die in diesen erforderlichen Funktionen identifiziert werden, um dann auf diesem Hintergrund - ebenfalls in optimaler Objektivierung - die durch bestimmte Unterrichtsinhalte zu erwerbenden Qualifikationen festzulegen (a.a.O. S.178).
- Zum anderen sind die Adäquatheit und die Effektivität (a) der Unterrichtsinhalte für den Erwerb der Qualifikationen sowie (b) der Qualifikationen für die Ausübung der erforderlichen Funktionen in den ausgemachten Lebenssituationen systematisch zu überprüfen (a.a.O. S.167). Hiermit eröffnet sich die Möglichkeit, den didaktischen Legitimationsprozess als Ganzes nach dem bereits erwähnten realwissenschaftlichen Denkmodell: Hypothese (Entwicklung) - Realisierung (Implementation) - Ueberprüfung (Evaluation) - zu interpretieren und zu konstruieren.

Mit diesen recht fragmentarischen Hinweisen zu einer möglichen Objektivierung des didaktischen Legitimationsprozesses hat Robinsohn den Anstoß gegeben zu einer intensiven Forschungstätigkeit, welche in der Folgezeit über mehrere Jahre hinweg im Mittelpunkt der didaktischen Diskussion stand. Von dieser initiierenden Funktion her muss denn auch die (vorwiegend historische) Bedeutung des Robinsohnschen Ansatzes beurteilt werden: Indem hier exemplarisch die Möglichkeit zu einer "objektiven" Behandlung des Auswahlproblems von Lehr- und Lerninhalten aufgezeigt worden ist, hat Robinsohn zur Entwicklung einer Vielzahl von analogen curriculumtheoretischen Ansätzen angeregt.

Was das in diesem Konzept vorgeschlagene wissenschaftliche Vorgehen betrifft, kann bereits an dieser Stelle festgehalten werden, dass das vom Kritischen Rationalismus aufgezeigte Problem der Dichotomie zwischen Wertaussagen und wissenschaftlicher Erkenntnis nicht etwa gelöst, sondern vielmehr unter pragmatischem Gesichtspunkt verdrängt worden ist. Der überwältigende Erfolg des Robinsohnschen Vorschlages muss offensichtlich darin begründet liegen, dass die aufgezeigte Objektivierung der Ziel- und Inhaltsgewinnung angesichts der bisherigen Praxis der Lehrplanentwicklung als ein so gewaltiger Fortschritt erschien, dass das tiefer liegende Werturteilsproblem gar nicht als relevant empfunden wurde. Auf jeden Fall wird die Kritik sowohl des Ansatzes von Robinsohn als auch der meisten übrigen curriculumtheoretischen Ansätze notwendigerweise diesen Punkt (d.h. das nicht gelöste Werturteilsproblem) mitberücksichtigen müssen (vgl. hierzu auch Abschnitt 2.4).

2.3 Unterricht als technologisches Arrangement von Lernbedingungen

Im vorangegangenen Abschnitt haben wir unter anderem auf die drei realwissenschaftlichen Bezüge hingewiesen, welche die hier zur Diskussion stehende Didaktik in einem unmittelbaren Sinne als "realwissenschaftlich" ausweisen. Nun lässt sich indessen noch ein anderes (nur in einem mittelbaren Sinne als "realwissenschaftlich" zu bezeichnendes) Merkmal feststellen, welches in diesem Zusammenhang von besonderer Bedeutung ist: nämlich die Verwendung eines realwissenschaftlich definierten Lernbegriffes. Der Stellenwert dieser Kategorie für die hier zur Diskussion stehende Didaktik kann in etwa verglichen werden mit der Bedeutung des

Bildungsbegriffes für die im ersten Kapitel dargelegte geisteswissenschaftlich-bildungstheoretische Didaktik: einerseits besitzt der Begriff des Lernens ebenfalls eine leitende Funktion in der didaktischen Reflexion und andererseits widerspiegelt er – genauso wie der Bildungsbegriff die Grundpostulate der geisteswissenschaftlichen Position – die grundsätzlichen Annahmen der realwissenschaftlichen Theorie bzw. des kritischen Rationalismus. Es wird deshalb unerlässlich sein, an dieser Stelle auf diesen Begriff, seine realwissenschaftliche Ausrichtung und dessen didaktische Bedeutung etwas ausführlicher einzugehen.

Werden verschiedene der heute üblichen Definitionen des Lernbegriffes auf ihre Gemeinsamkeiten hin untersucht (vgl. z.B. Klauer 1973, Wulf 1974, Bredenkamp 1974), so zeichnen sich drei konstitutive Komponenten ab, die für unseren Zusammenhang besonders bedeutungsvoll sind:

- (1) von Lernen wird dann gesprochen, wenn eine Aenderung von Verhaltensweisen bzw. Verhaltensdispositionen festgestellt werden kann;
- (2) von Lernen wird dann gesprochen, wenn die festgestellte Aenderung des Verhaltens auf äussere Einflüsse (nicht also auf Reifungsvorgänge) zurückgeführt werden kann;⁷
- (3) von Lernen wird dann gesprochen, wenn die durch äussere Einflüsse bewirkte Verhaltensänderung (d.h. die veränderten Verhaltensweisen bzw. -dispositionen) von relativ überdauerndem Charakter sind.

Im Hinblick auf die ersten beiden der genannten Konstituenten: die äusseren Ereignisse als Ursache und die Verhaltensänderung als Wirkung, besitzt der Lernbegriff zunächst einmal eine explicative Funktion: Er soll die "Beziehung" erklären, die zwischen irgendwelchen äusseren Ereignissen und bestimmten feststellbaren Veränderungen von Verhaltensweisen bzw. Verhaltensdispositionen besteht. Im ausgezeichneten Falle bedeutet eine solche durch den Lernbegriff zu leistende Erklärung die Nennung einer (bewährten) nomologischen Hypothese. Bemerkenswert an dieser Feststellung ist nun die Tatsache, dass die drei genannten Konstituenten in der Weise festgelegt sind, dass die gesuchte Erklärung (die nomologische Hypothese) dem realwissenschaftlichen Postulat der empirischen Ueberprüfung prinzipiell ohne weiteres zu entsprechen

vermag. Damit ist eine erste realwissenschaftliche Ausrichtung des Lernbegriffes angesprochen, die sich - den drei angeführten Konstituenten gemäss - in einem dreifachen Sinne zeigt:

- (1) Einerseits berücksichtigt die unmittelbare oder - im Falle der behaupteten dispositionalen Veränderung - die mittelbare Ausrichtung auf den Verhaltensbegriff die Forderung nach der Beobachtungsbasis, die zur empirischen Ueberprüfung einer nomologischen Hypothese unerlässlich ist.⁸
- (2) Andererseits bedeutet die vorgängige Bestimmung der relevanten Veränderungsursachen als "äussere Ereignisse" eine Berücksichtigung der für die "Bewährungsprobe" unerlässlichen Forderung, dass die behaupteten Zusammenhänge kontrolliert herstellbar sein müssen.
- (3) Schliesslich ermöglicht die Forderung nach dem überdauernden Charakter der verhaltensmässigen bzw. dispositionalen Veränderungen, dass die relevanten Ereignisse überhaupt einer (wiederholbaren) Bewährungsprobe unterzogen werden können.

Mit diesen Hinweisen ist die realwissenschaftliche Ausrichtung des Lernbegriffes indessen noch nicht hinreichend beschrieben. Neben dem Postulat der empirischen Ueberprüfbarkeit hat nämlich auch das realwissenschaftliche Wertfreiheitspostulat hier seinen impliziten Niederschlag gefunden. Während beispielsweise der Bildungsbegriff einen idealtypischen Prozess und damit - unter realwissenschaftlicher Perspektive - "Ziel" und "Methode" gleichzeitig definiert, versteht sich der Lernbegriff ausschliesslich als methodische Kategorie, die für prinzipiell beliebige Veränderungen eines Subjektes offen sein will (vgl. Klauer 1973, S.34). Die wenigen qualitativen Einschränkungen, welche die "Zielkategorie" (die zu bewirkenden Subjektveränderungen) erfährt, sind primär forschungsmethodischer Art: Die Subjektveränderungen müssen (1) mittelbar oder unmittelbar beobachtbar (d.h.verhaltensrelevant) sein, sie müssen (2) auf äussere Ereignisse zurückführbar sein und ihr Ergebnis muss (3) überdauernd und damit wiederholt reproduzierbar sein. Offensichtlich widerspiegelt sich in dieser Beschränkung auf den methodischen Aspekt die realwissenschaftliche Trennung von Deskription und Präskription, wonach der Wertungs- und Entscheidungsprozess, der die Wünschbarkeit

von bestimmten Subjektveränderungen zum Gegenstand hat, auf einer anderen Ebene liegt als die Analyse von faktischen Lernergebnissen und die Beschreibung von deren prinzipiellen Herstellbarkeit. Wir werden im nächsten Abschnitt auf diesen Punkt zurückkommen.

Die soeben beschriebene Eigenheit des Lernbegriffes machte deutlich, dass lerntheoretische Aussagen eine explicative Funktion besitzen, wonach es um eine den realwissenschaftlichen Anforderungen genügende Erklärung von pädagogisch relevanten Subjektveränderungen geht. Nun gehört es bekanntlich zur Charakteristik der realwissenschaftlichen Erklärung, dass ihr die praktisch-technologische Funktion immer schon inhärent ist: Durch eine entsprechende Transformation lassen sich ja - den früheren Ausführungen gemäss - aus jeder Erklärung technologische Aussagen gewinnen, welche über Handlungsmöglichkeiten zur planmässigen Herstellung eines bestimmten Effektes informieren. Erst aus dieser Betrachtungsweise, welche dem Lernbegriff neben bzw. gerade wegen seiner explicativen Funktion gleichzeitig auch eine praktisch-technologische Funktion zuspricht, wird m.E. verständlich, warum sich der realwissenschaftliche Lernbegriff in den hier zur Diskussion stehenden Didaktiken so radikal durchzusetzen vermochte: In ihm zeigt sich die Möglichkeit zur planmässigen, kontrollierbaren Herstellung von erzieherisch relevanten Wirkungen (von Subjektveränderungen), frei von der im Bildungsbegriff thematisierten Idealisierung und Zufälligkeit.

Mit dem praktisch-technologischen Aspekt des Lernens ist nun gleichzeitig auch die realwissenschaftliche Auffassung von Unterricht angesprochen: Der dem Lernbegriff inhärenten Praxisfunktion gemäss wird dem Lehrer die Aufgabe zugesprochen, jene Bedingungen (äussere Einflüsse) technologisch herzustellen, welche - gemäss der lerntheoretischen Erklärung - dafür verantwortlich sind, dass bestimmte, als wünschbar erachtete Lerneffekte (Aenderungen von Verhaltenweisen bzw. -dispositionen) planmässig eintreten (vgl. Roth 1969, Klauer 1973, Brezinka 1976, Grzesik 1976, Alisch/Rössner 1978). Die in theoretischer Hinsicht erklärten Lerneffekte werden nun zu möglichen Lernzielen, zu deren Realisierung die optimalen Lernbedingungen zu suchen sind, und zwar gemäss der in den betreffenden lerntheoretischen Erklärungen enthaltenen

nomologischen Hypothesen. Unter logischem Aspekt lässt sich dieses technologische Vorgehen wie folgt formalisieren:

- | | |
|---------|--|
| gegeben | 1. mögliches Lernziel (erklärter Sachverhalt: Veränderung von Verhaltensweisen bzw. -dispositionen) |
| | 2. Lerngesetz (bewährte nomologische Hypothese: thematisiert die Beziehung zw. der im Lernziel genannten Verhaltensänderung und den verursachenden äusseren Bedingungen) |
| gesucht | 3. Lernbedingungen (Randbedingungen: die im Lerngesetz bezeichneten äusseren Einflüsse) ⁹ |

Gemäss der hier dargestellten logischen Formalisierung besteht die zentrale Aufgabe einer Unterrichtskonzeption, die sich nach dem realwissenschaftlichen Lernbegriff ausrichtet, in der Deduktion der adäquaten Lernbedingungen aus vorliegenden Lerngesetzen. Unter der Annahme, dass die hierzu erforderlichen Lerngesetze in hinreichendem Masse zur Verfügung stehen, stellt sich in diesem Zusammenhang für den Unterrichtenden das Realisierungsproblem: Es gilt, die "deduzierten" Lernbedingungen (Antecedensbedingungen) herzustellen, d.h. zu arrangieren.¹⁰ Dieses arrangieren von denjenigen Lernbedingungen, die durch die Lerngesetze bezeichnet werden, wirft deshalb ein besonderes Problem auf, weil die allenfalls zur Verfügung stehenden theoretischen Aussagen nur "ceteris paribus" gelten, das heisst nur in jenen Fällen, in denen störende Nebenbedingungen isoliert werden können (Alich/Rössner 1978, S.60). Abgesehen davon, dass der Geltungsbereich von lerntheoretischen Aussagen normalerweise zuwenig erforscht und nur selten im Hinblick auf die Unterrichtspraxis umfassend definiert ist, bereitet das so verstandene Realisierungsproblem vor allem deshalb kaum zu bewältigende Schwierigkeiten, weil der Unterrichtsprozess als ein Geschehen betrachtet werden muss, das aus "einer ungeheuren Vielfalt mannigfaltig verflochtener und ineinander übergreifender, sich gegenseitig bedingender Faktoren" besteht (Winnefeld 1970, S.35). Entsprechend dürfte es normalerweise nicht möglich sein, sämtliche relevanten Störfaktoren (a) zu identifizieren und (b) unter Berücksichtigung von weiteren nomologischen Aussagen im geforderten Sinne zu modifizieren bzw. auszuschalten. Auf die hier erwähnte Problematik sind wir bereits im letzten Abschnitt

im Zusammenhang mit dem unterrichtswissenschaftlichen Ansatz der Berliner Schule zu sprechen gekommen. Wir sahen dort, dass Heimann - ebenfalls unter Verweis auf die unterrichtliche Faktorenkomplexion - vorgeschlagen hat, eine am Lernbegriff orientierte, realwissenschaftliche Didaktik nicht auf bestimmte lerntheoretische Aussagen hin, sondern grundsätzlicher, nämlich auf das lerntheoretische Denken hin, auszurichten. Das Realisierungsproblem, das mit der technologischen Auffassung von Unterricht als einem Arrangement von Lernbedingungen verbunden ist, vermag nun die Notwendigkeit des Heimannschen Postulates zu bestätigen. Dies bedeutet, dass die vom Didaktiker bzw. vom Unterrichtenden zu bewältigende Aufgabe nicht einfach in der Deduktion von Lernbedingungen aus gegebenen Lernzielen und Lerngesetzen gesehen werden kann, sondern die Formulierung einer situationsspezifischen unterrichtstechnologischen Hypothese verlangt etwa der folgenden Form: "Wenn der Schüler die Verhaltensweise oder Verhaltensdisposition Z erlernen soll, muss ich jetzt, angesichts der gegebenen Situation, die Lernbedingungen X arrangieren". Eine solche unterrichtstechnologische Hypothese muss normalerweise ad hoc, d.h. in Hinsicht auf das je spezifische komplexe Bedingungsgefüge hin, formuliert werden, im optimalen Falle natürlich unter Berücksichtigung von möglichst vielen bewährten nomologischen Hypothesen. Da sie ihrem situationsspezifischen Entwurfscharakter gemäss notwendigerweise mit vielen Unsicherheiten belastet ist, muss ihre Richtigkeit (d.h. die tatsächlich verursachte Lernwirkung) im nachhinein überprüft werden. Dieser Forderung kommt nun wiederum die realwissenschaftliche Ausrichtung des Lernbegriffes entgegen: Da die als Lernergebnisse intendierten Subjektveränderungen mittelbar oder unmittelbar beobachtbar und zudem - auf Grund des postulierten überdauernden Charakters - wiederholt abrufbar sein müssen, lässt sich diese Überprüfung ohne prinzipielle Schwierigkeiten realisieren. Wir werden im nächsten Abschnitt sehen, dass die sogenannte "Operationalisierung" d.h. die auf Beobachtbarkeit bzw. Messbarkeit ausgerichtete Beschreibung der intendierten Lerneffekte, ein charakteristisches Merkmal der realwissenschaftlichen Lernzielformulierung darstellt. An dieser Stelle können wir vorläufig zusammenfassend festhalten, dass sich die Relevanz des Lernbegriffes in praktisch-technologischer Hinsicht vor allem darin zeigt, dass das Problem der

planmässigen und überprüfbaren Herstellung von prinzipiell beliebigen, sich beobachtbar und überdauernd manifestierenden Subjektveränderungen in den Mittelpunkt des didaktischen Denkens rückt. Entsprechend besteht die Leistung, die der Unterricht aus dieser Sicht zu erbringen hat, im möglichst zweckmässigen Arrangieren von Lernbedingungen: in der Gestaltung einer Unterrichtssituation also, deren Qualität die möglichen Subjektveränderungen optimal zu inszenieren verspricht.

2.4 Merkmale der Lernzielbestimmung in der realwissenschaftlichen Didaktik

Im letzten Abschnitt haben wir die Bedeutung des Lernbegriffes für die realwissenschaftliche Didaktik herauszuarbeiten versucht. Wir haben hierbei hauptsächlich auf die enge Verknüpfung des realwissenschaftlichen Lernbegriffes mit den Postulaten der empirischen Ueberprüfung und der Wertfreiheit hingewiesen und sind auf dessen Relevanz für eine technologische Praxiskonzeption eingegangen. Nicht zuletzt angesichts des realwissenschaftlichen Wertfreiheitspostulates haben wir in jenem Zusammenhang jeweils bewusst von "prinzipiell beliebigen" und von "möglichen" Lernergebnissen bzw. Lernzielen gesprochen.

Nun mag zwar eine im Sinne des Wertfreiheitspostulates konzipierte rein technologische Erziehungswissenschaft bzw. Didaktik, welche Mittel für prinzipiell beliebige Lernziele bereitstellt, unter einer bestimmten Perspektive als wünschbar und auch als begründet erscheinen (vgl. hierzu Abschnitt 2.1.2). In Wirklichkeit aber verweist der konkrete Unterricht, sofern in ihm planmässiges Lernen veranstaltet werden soll, notwendigerweise auf die Bezeichnung von bestimmten, als hier und jetzt begründeterweise zu erfüllenden Lernzielen. Im Hinblick auf die Ausführungen im letzten Abschnitt bedeutet dies, dass aus der Reihe der möglichen Lernziele, zu deren (technologischen) Verwirklichung die optimalen Lernbedingungen zu eruieren sind, definitiv erwünschte Lernziele ausgezeichnet werden müssen. Mit anderen Worten: Die erwähnte unterrichtstechnologische Hypothese der "Wenn-Dann-Form" muss in der konkreten Lehr- bzw. Lernsituation in eine unterrichtspraktische Hypothese der folgenden Form übergeführt werden:

'Weil der Schüler begründeterweise die Verhaltenweise oder Verhaltens-

disposition Z erlernen soll, soll ich jetzt, angesichts der gegebenen Situation, die Lernbedingungen X arrangieren.

Das unter technologischem Gesichtspunkt aufgeworfene Realisierungsproblem wird damit überlagert durch das unterrichtspraktische Legitimationsproblem, wonach es gilt, die Wahl der intendierten Lerneffekte und mittelbar - d.h. über die Legitimation der intendierten Lerneffekte - auch die Wahl der entsprechenden Lernbedingungen zu rechtfertigen.

Die realwissenschaftliche Didaktik hat sich angesichts der Legitimationsbedürftigkeit der praktisch notwendigen Lernzielentscheidungen ausführlich mit dem hier angesprochenen Problem beschäftigt. Dabei hat sie konsequenterweise versucht, die entsprechende Lösung innerhalb des von ihr gewählten realwissenschaftlichen Denkansatzes zu finden. Dies bedeutet zunächst, dass die behauptete Dichotomie zwischen Sein und Sollen als eine unbestrittene Gegebenheit anerkannt wird. Da nun aber die von Albert vorgeschlagenen Brückenprinzipien (das Realisierungspostulat und das Kongruenzpostulat) in der Praxis nicht ausreichen, um eine konkrete Entscheidung definitiv zu fällen und zu rechtfertigen, sieht sich eine praxisorientierte Didaktik mit dem Dilemma konfrontiert, den verbleibenden "präskriptiven Rest" trotz seines aus realwissenschaftlicher Sicht irrationalen Charakters (vgl. Abschnitt 2.1.2) der kritischen Rationalität zugänglich machen zu müssen. Ein Dilemma, das ganz offensichtlich aus prinzipiellen Gründen mit den Mitteln des realwissenschaftlichen Denkansatzes nicht gelöst werden kann.¹¹

Wir haben bereits erwähnt, dass die diversen curriculumtheoretischen Ansätze realwissenschaftlicher Prägung, welche das hier aufgeworfene Problem der Lernzielbestimmung in den Mittelpunkt ihrer didaktischen Forschung und Entwicklung gestellt haben, die grundsätzlichen Schwierigkeiten, mit denen die Legitimationsproblematik belastet ist, zuwenig beachtet bzw. zuwenig sorgfältig analysiert haben (vgl. 2.2). Dennoch weisen ihre Vorschläge zur realwissenschaftlichen Lernzielbestimmung durchgehend zwei Merkmale auf, die als eine (zumindest unter pragmatischem Gesichtspunkt) produktive Stellungnahme zu dem aufgezeigten Dilemma gedeutet werden können:

- Zum einen wird die Legitimation von Lernzielen von der Individualität

der Lehrerpersion (von der "Lehrerpersönlichkeit") weitestgehend loszulösen versucht. Während in der bildungstheoretischen Didaktik die Persönlichkeit des Lehrers in die (geisteswissenschaftliche) Legitimationskonzeption als zentraler Faktor miteinbezogen wurde, wird hier vom einzelnen Lehrer in auffallend geringem Masse eine Kompetenz zur selbständigen Bewältigung der zentralen Legitimationsprobleme erwartet. Vielmehr werden die Lernziele auf dem Hintergrund einer Repräsentativbefragung, einer Expertenbefragung oder aber einer Befragung von Lehrergruppen zu bestimmen versucht. In jedem Fall ist der postulierte Legitimations- bzw. Entscheidungsprozess dadurch gekennzeichnet, dass er vom aktuellen Handeln losgelöst wird und als ein durch spezielle Kriterien zu definierendes, von den zufälligen Eigenschaften der Einzelperson unabhängiges und daher grundsätzlich reproduzierbares Verfahren betrachtet wird. Der Zusammenhang einer solchen "Entindividualisierung" des Legitimationsprozesses mit dem erwähnten Legitimationsdilemma lässt sich hierbei etwa wie folgt denken: Da der Bereich der Wertsetzungen unter der realwissenschaftlichen Perspektive letztlich nicht "wahrheitsfähig" ist, muss er nach Möglichkeit der Verantwortung von Einzelpersonen entzogen werden. Dadurch, dass eine Lernzielentscheidung (a) auf eine breitere Basis abgestützt wird und (b) vom Druck der konkreten Unterrichtssituation befreit wird, soll der angesichts des Legitimationsdilemmas drohenden Willkür vorgebeugt werden.

- Die eben erwähnte "Entindividualisierungsstrategie" steht in unmittelbarem Zusammenhang mit einer zweiten Eigenheit, durch welche sich die curriculare Lernzielbestimmung auszeichnet. Es zeigt sich nämlich, dass hier die Legitimation von Lernzielen durch den Rekurs auf objektivierende Verfahren zu stützen versucht wird. So werden zum Teil komplizierte Verfahren entwickelt, welche die für den Entscheidungsprozess konstitutiven Kriterien (z.B. Zusammensetzung der Gremien, Auswahl der als relevant erachteten Lebenssituationen, Prinzipien zur Lernzielformulierung) explizit definieren, um auf diese Weise zu transparenten und intersubjektiv nachvollziehbaren Entscheidungen zu gelangen. Dem realwissenschaftlichen Wahrheitsbegriff, dem der Bereich der Präskriptionen bzw. Entscheidungen grundsätzlich nicht zu genügen

vermag, wird also dadurch zu entsprechen versucht, dass der "Herstellungsprozess" von Lernzielen objektiviert wird. Die "Produkte" (die als legitim betrachteten Lernziele) gelten dann insofern als "objektiv wahr" als sie (a) einem definierten Verfahren gemäss entstanden sind (Transparenz) und (b) prinzipiell reproduzierbar sind. Dass durch ein solches Vorgehen die ursprüngliche Problematik nicht etwa gelöst, sondern einfach verschoben wird, dürfte allerdings evident sein. Indem hier jene Kriterien, die den Prozess der Lernzielbestimmung definieren, in den Vordergrund gerückt werden, rückt nun nämlich notwendigerweise die Frage nach der Legitimität dieser definierenden und handlungsleitenden Kriterien in der Vordergrund: eine Frage, die in den curricularen Ansätzen kaum je dem Stand der wissenschaftstheoretischen Erkenntnis gemäss behandelt wird.

Wir haben die beiden soeben skizzierten Merkmale der realwissenschaftlichen Lernzielbestimmung: die Entindividualisierungsstrategie und den Rekurs auf objektivierende Verfahren, als Reaktionen auf das aus realwissenschaftlicher Sicht sich ergebende Legitimationsdilemma dargestellt. Angesichts unserer Feststellung, dass diese Reaktionen das bezeichnete wissenschaftstheoretische Problem nicht angemessen zu lösen vermögen, drängt sich hier die Frage nach der praktischen Bedeutung der vorgeschlagenen Lösungsstrategie auf. Es zeigt sich nämlich, dass die von der realwissenschaftlichen Didaktik bzw. von den entsprechenden Curriculumansätzen grundgelegte Intention erst dann ins rechte Licht gerückt wird, wenn "nicht die Frage, wie Legitimation theoretisch denkbar ist, sondern die Frage, welche Leistung das Phänomen der Legitimation von Entscheidungen für moderne hochkomplexe Gesellschaften zu erbringen hat" (Meyer 1972, S.139) als die relevante didaktische Problemstellung betrachtet wird. Die Bedeutung des skizzierten Vorschlages ist - so lässt sich hieraus folgern - nicht im Hinblick auf seinen Beitrag zur Lösung des genannten logischen Dilemmas zu beurteilen, sondern in Hinsicht auf die gesellschaftliche Funktion von Legitimation. Die in diesem Zusammenhang zentrale Legitimationsfunktion wird von der realwissenschaftlichen Didaktik dahingehend definiert, dass "die Mitglieder eines sozialen Systems zur Anerkennung der von diesen Systemen produzierten Entschei-

dungen" gebracht werden müssen (Meyer, a.a.O.). Ziel eines so verstandenen didaktischen Legitimationsverfahrens ist es infolge dessen, Konsens zu erzeugen; d.h. die Bestimmung von Lernzielen muss in einer solchen Weise geschehen, dass der - in einer pluralistischen Gesellschaft nicht mehr naturwüchsig vorhandene - Konsens durch eben diesen Prozess der Bestimmung selber konstituiert wird (vgl. Rülcker 1976, S.37 ff). Wie aber lässt sich diese Aufgabe möglichst wirksam erfüllen? "Die Antwort ist einfach: Die Legitimation muss soweit als möglich motivlos werden, d.h. von den Ziel- und Wertvorstellungen der einzelnen Mitglieder gelöst, dafür aber durch Institutionalisierung gesichert werden. Die Forderung nach dem Anerkennen von Entscheidungen wird zu einer jedem Mitglied des sozialen Systems abzuverlangenden Bereitschaft, sich Entscheidungen zu beugen, sofern sie durch 'legitime' Verfahren zustande gekommen sind. (...) Erfahrungswissenschaftlich orientierte Ansätze der Curriculumrevision müssen, auch wenn sie bei jedem Einzelschritt gerade die Beliebigkeit motivlosen Akzeptierens von Normen und Entscheidungen zu durchbrechen scheinen, dennoch auf einer basalen Ebene Legitimation durch Verfahren voraussetzen, d.h. die Bereitschaft einer Gesellschaft einplanen, die durch wissenschaftliche Analysen zu gewinnende Transparenz der Entscheidungsprozesse als ausreichende Legitimationsgrundlage des Entscheidungsprodukts anzuerkennen" (Meyer, a.a.O. S.140).

Dieses ausführliche Zitat lokalisiert nun exakt die Bedeutung der beiden skizzierten Merkmale der Lernzielbestimmung in Hinsicht auf die Konsenserzeugende Funktion, welche der didaktische Legitimationsprozess erfüllen soll. Bei angenommener Gültigkeit der unterstellten Funktion einer "Konsens-Erzeugung" ist es daher möglich, sowohl die Entindividualisierungsstrategie als auch den Rekurs auf objektivierende Verfahren trotz (oder besser: gerade wegen) ihres problemverschleiernenden Charakters in ihrer praktischen Bedeutung als - zumindest im funktionalen Sinne - positiv zu beurteilen.

Die soeben ausgeführten Gedanken waren dem Problem der Legitimation von Lernzielen gewidmet. Nun hatten wir zu Beginn dieses Abschnittes beiläufig darauf hingewiesen, dass über die Rechtfertigung der intendierten

Lerneffekte mittelbar auch die relevanten Lernbedingungen eine Legitimation erfahren. In Wirklichkeit ist mit dieser Anmerkung ein weiterer zentraler Gedanke der realwissenschaftlichen Didaktik zur Sprache gekommen, der hier nochmals aufgegriffen werden muss:

Das Arrangement von Lernbedingungen wird nämlich der vorliegenden Auffassung gemäss nicht aus sich selber heraus gerechtfertigt, sondern durch die Lerneffekte, die dadurch bewirkt werden. Auf dem Hintergrund dieser Annahme muss nun das realwissenschaftliche Verständnis vom Primat der Zielfrage vor der Methodenfrage gesehen werden: Gemeint ist damit, dass die Lernbedingungen, die inszeniert werden sollen, letztlich nur dann gerechtfertigt werden können, wenn die entsprechenden Lernziele als legitim ausgewiesen sind.¹²

Das im behaupteten Zielprimat enthaltene Postulat, wonach die unterrichtliche Legitimation primär über die Kategorie der Lerneffekte bzw. der Lernziele abzuhandeln ist, bringt u.a. für den Bereich der Lernbedingungen die Notwendigkeit mit sich, dass deren Effizienz bezüglich der Erreichung der intendierten Lerneffekte (Lernziele) prinzipiell nachweisbar sein muss. Für die gesetzten Ziele hinwiederum bedeutet dies, dass sie so formuliert werden müssen, dass der geforderte Nachweis bezüglich der Effizienz der zugehörigen Lernbedingungen tatsächlich geleistet werden kann. Zur Realisierung dieses Anspruchs hat nun die realwissenschaftliche Didaktik die Forderung nach einer operationalen Lernzielformulierung erhoben. An dieser Stelle erweist es sich als unerlässlich, den (bereits wiederholt angesprochenen) Begriff der Operationalisierung von Lernzielen kurz zu umschreiben:

- Auf der einen Seite wird mit diesem Postulat die Forderung nach der "semantisch möglichst eindeutigen Angabe der beobachtbaren Elemente der gewünschten Veränderungen des Schülerverhaltens" bezeichnet (Meyer 1974, S.54). Damit entspricht die Bedeutung des Operationalisierungsbegriffes in etwa dem, was an früherer Stelle als "Indikatorenbildung" bezeichnet wurde (vgl. Abschnitt 2.1.1). In diesem Sinne gelten Lernziele dann als operationalisiert, wenn sich ihre Formulierung auf die Nennung empirisch feststellbarer Ereignisse konzentriert.
- Auf der anderen Seite wird der Operationalisierungsbegriff im streng realwissenschaftlichen Sinne verwendet (vgl. Abschnitt 2.1.1) und bezeichnet dann die Forderung, "dass Unterrichtsziele (Lernziele) durch die Angabe der ihnen äquivalenten Operationen zu definieren

seien" (Rülcker 1976, S.80). Dieser zweiten Wortbedeutung gemäss gelten Lernziele dann als operationalisiert, wenn durch ihre Formulierung nicht nur die relevanten empirischen Ereignisse, sondern gleichzeitig auch die entsprechenden Herstellungs- oder Messoperationen bezeichnet werden (vgl. hierzu Klauer 1974, S.67).

Der wohl am weitest verbreitete Versuch, die Kriterien zur Lernzieloperationalisierung festzulegen, stammt von Mager (1973). Seinen Ausführungen gemäss gehören die folgenden Elemente zu einem voll operationalisierten Lernziel:

- die Beschreibung des beobachtbaren Endverhaltens, das vom Lernenden erwartet wird;
- die Festlegung der Bedingungen, unter denen das Verhalten geäussert werden soll;
- Die Angabe des Beurteilungsmassstabes für eine als ausreichend geltende Zielerreichung.

Auf die Tatsache, dass die operationale Lernzieldefinition im soeben bezeichneten Sinne einer grundsätzlichen Forderung der realwissenschaftlichen lernbegrifflich-orientierten Didaktik entspricht, wurde bereits im letzten Abschnitt hingewiesen: Dort stiessen wir unter dem Aspekt des Realisierungsproblems auf dieses Postulat, und zwar angesichts der Notwendigkeit, die situationsspezifischen technologischen Entwürfe auf ihre Adäquatheit zu überprüfen. In diesem Abschnitt ist nun im Zusammenhang mit dem Legitimationsanspruch erneut die Forderung nach einer operationalen Lernzielformulierung aufgetaucht; diesmal im Hinblick auf das geforderte Primat der Ziele und der dadurch implizierten Notwendigkeit, die zu arrangierenden Lernbedingungen mittelbar über die bewirkten Lerneffekte zu rechtfertigen. Angesichts dieses unmittelbaren Zusammenhanges mit dem realwissenschaftlichen Ueberprüfungspostulat überrascht es kaum, dass die Lernzieloperationalisierung im genannten Sinne zu einem bedeutsamen Merkmal der realwissenschaftlich konzipierten Lernzielbestimmung erhoben wurde und dass infolge dessen diejenigen Lernziele, die sich nur schwer oder gar nicht operationalisieren lassen, in den entsprechenden Curriculum- und Unterrichtsentwürfen eine unklare und - im Hinblick auf die Praxisrelevanz - eine nur untergeordnete Rolle einnehmen. Wir werden im nächsten Abschnitt sehen, dass es gerade die in dieser Arbeit zur Diskussion stehenden Erziehungsziele sind, welche nicht ohne weiteres

einer Operationalisierung zugänglich sind und welche deshalb der lerntheoretischen Interpretation bzw. Konkretisierung grosse Schwierigkeiten bieten.

2.5 Erziehungsziele unter dem Aspekt des Lernens

In den letzten beiden Abschnitten wurden die theoretischen Grundlagen der realwissenschaftlichen Auffassung über Unterricht zusammenfassend dargestellt. Ueber den Begriff des Lernens haben wir hierbei zunächst die Frage nach den Bedingungen von möglichen Subjektveränderungen (Lerneffekten), über den Begriff des Lernzieles dann die Frage nach der Legitimation von Unterricht aufgeworfen und zu beantworten gesucht. Als charakteristisch für die realwissenschaftlich-orientierte Belichtung dieser beiden Fragestellungen kann nun - rückblickend betrachtet - der Vorrang des Methoden-Aspektes hervorgehoben werden: In beiden Fällen stand nämlich die Frage nach der "methodischen" (technologischen) Realisierung der jeweils bezeichneten Sachverhalte im Vordergrund. Für den Fall der in Abschnitt 2.3 aufgeworfenen Probleme ist diese Feststellung trivial: hier wurde ja der technologische Aspekt bzw. das Realisierungsproblem explizit thematisiert. Was darüber hinaus das in Abschnitt 2.4 diskutierte Legitimationsproblem betrifft, so ist dort die Rede von einem Vorrang des Methoden-Aspektes insofern berechtigt, als für das Legitimationsproblem selber auch eine technologische Lösung gesucht wurde: Auch hier wurde nämlich nicht ein bestimmtes inhaltlich-gebundenes bzw. wertorientiertes Konzept vorgelegt, sondern es wurden - der hier zur Diskussion stehenden Wissenschaftstheorie gemäss - einzig Aussagen über die prinzipielle und objektive Herstellbarkeit von Legitimation (bzw. des als erforderlich erachteten gesellschaftlichen Konsenses) gemacht.¹³

Im Hinblick auf die soeben erwähnten Feststellungen über den Vorrang des Methoden-Problems überrascht es kaum, dass auch für den Bereich der übergeordneten Erziehungsziele primär die Frage nach der (methodischen) Herstellung der Lernbedingungen und der Legitimation von prinzipiell beliebigen Werten für bedeutungsvoll gehalten wird. In der Tat entspricht dies genau jener Kennzeichnung der realwissenschaftlichen Didaktikkonzeption, welche wir bereits in der Einleitung dieses Kapitels hervorge-

hoben haben: Die hier zur Diskussion stehende Didaktik ist in ihrer Grundkonzeption nicht auf ein oder mehrere (übergreifende) Erziehungsziele hin ausgerichtet; sie will sich vielmehr offenhalten (a) für eine Pluralität von gesellschaftlichen Wertvorstellungen und (b) für den historischen Wandel von geltenden Normen (vgl. Klafki 1970). Im Sinne des realwissenschaftlichen Wertfreiheitspostulates sollen Realisierungsmöglichkeiten für erzieherische Intentionen bereitgestellt werden, ohne dass dabei a priori bereits gewisse Ziele und Inhalte ausgeschlossen würden.

In diesem Anspruch auf weltanschauliche Offenheit liegt nun auch der Grund dafür, dass an dieser Stelle nicht etwa eine umfassende Analyse von bestimmten, die realwissenschaftliche Didaktikkonzeption leitenden Erziehungszielen vorgenommen werden kann (wie dies beim Bildungsbegriff möglich war), um auf diese Weise dann zu einigen charakteristischen Merkmalen der entsprechenden Auffassung über Unterricht zu gelangen. Einzig im Sinne von Beispielen können an dieser Stelle einige übergreifende Erziehungsziele angeführt werden, wie sie etwa im Rahmen der realwissenschaftlichen Didaktik anzutreffen sind. Vom Deutschen Bildungsrat werden beispielsweise die folgenden Ziele als "besonders dringlich oder wichtig" angesehen:

"Selbständiges und kritisches Denken, intellektuelle Beweglichkeit, kulturelle Aufgeschlossenheit, Ausdauer, Leistungsfreude, Sachlichkeit, Kooperationsfähigkeit, soziale Sensibilität, Verantwortungsbewusstsein und Fähigkeit zur Selbstverantwortung" (Deutscher Bildungsrat, Strukturplan für das Bildungswesen, S.83). Im Hinblick auf solche möglichen Erziehungsziele soll im Folgenden ausgeführt werden, wie sich übergreifende Zielsetzungen in das am Lernbegriff orientierte didaktische Konzept einfügen lassen.¹⁴

Zunächst einmal kann festgehalten werden, dass die methodische (technologische) Orientierung der realwissenschaftlichen Didaktik die Auffassung bezüglich der übergreifenden Erziehungsziele insofern prägt, als diese hier im Sinne einer Summe von zu bewirkenden Lerneffekten verstanden werden. Dies bringt es unter anderem mit sich, dass auch die Umsetzung von solch umfassenden Zielsetzungen, wie sie beispielsweise vom Deutschen

Bildungsrat genannt wurden, im Sinne des realwissenschaftlichen Lernbegriffes interpretiert werden: Es geht diesem Verständnis gemäss um verhaltensrelevante "psychische Dispositionen" (Fähigkeiten), die bei einem entsprechenden Arrangement von Lernbedingungen prinzipiell technologisch herstellbar sind. Und genau in diesem Punkte liegt nun das wohl zentralste Problem des realwissenschaftlichen Konkretisierungskonzeptes: Die allgemeinen Erziehungsziele, um die es hier geht, können nämlich nicht ohne weiteres in den realwissenschaftlichen Lernbegriff "übersetzt" werden! Zur Verdeutlichung und Begründung dieser Behauptung soll nun zunächst aufgezeigt werden, dass die Ermittlung sowohl der "psychischen Dispositionen" als auch der "Lernbedingungen", welche den allgemeinen Erziehungszielen zugehören sollten, Schwierigkeiten bereitet, die letztlich nicht im Rahmen des realwissenschaftlichen Denkansatzes gelöst werden können.

Eine erste Schwierigkeit, die sich bei einer lerntheoretischen Uebersetzung von allgemeinen Erziehungszielen zeigt, ergibt sich daraus, dass (aus realwissenschaftlicher Sicht) "sinnvolle" Zielsetzungen sich notwendigerweise auf psychische Dispositionen (Verhaltensdispositionen) beziehen. Es ergeben sich nämlich Probleme, wenn für die üblichen übergreifenden Zielformulierungen, wie sie etwa oben erwähnt wurden, die ihnen zugrundeliegenden Dispositionen bestimmt werden sollen. Den Grund hierfür schreibt Brezinka dem Umstand zu, dass solche Zielsetzungen "weitgehend im Rahmen des vorwissenschaftlichen Denkens formuliert" sind (Brezinka 1972, S.513). Dies bringt es nämlich mit sich, dass die entsprechenden Begriffe in den meisten Fällen einen Komplex von unterschiedlichsten Dispositionen bzw. überhaupt keine Dispositionen im streng psychologischen Sinne bezeichnen: nämlich im Sinne von Konstrukten, die sich faktorenanalytisch im Verhalten nachweisen lassen als eng miteinander korrelierende Verhaltensmerkmale. Es wäre daher unerlässlich, zunächst wissenschaftlich-psychologische Untersuchungen anzustellen "darüber, ob es entsprechende Dispositionen überhaupt gibt und - falls dies bejaht wird - welche es sind und wie sie untereinander und mit dem beobachtbaren Verhalten zusammenhängen" (Brezinka 1972, S.514). Da sich so herausstellen würde, dass viele der gebräuchlichen Zielsetzungen den wissenschaftlichen Anforderungen, die an eine "Disposition" bzw. an ein

"hypothetisches Konstrukt" gestellt werden, nicht zu genügen vermögen, kommen viele von ihnen als Lernziele im Sinne der realwissenschaftlichen Didaktik gar nicht in Frage. "Derartige Formulierungen sind nicht mehr als ein Anstoss, um über die Persönlichkeitsverfassung, die ihrem Inhalt entsprechen könnte, nachzudenken. Sie sind jedoch viel zu unbestimmt, um als Zielangaben gelten zu können, welche es ermöglichen, nach den Entstehungsbedingungen für die gemeinte Persönlichkeitsverfassung des Educanden zu suchen und dann dank solchen Kenntnissen Mittel zu finden, die für die Herbeiführung dieser Persönlichkeitsmerkmale geeignet sind" (Brezinka 1972, S.513). Ungeachtet dieser Problematik werden nun aber in der realwissenschaftlichen Didaktik Begriffe wie "kritisches Denken", "Aufgeschlossenheit" oder "Verantwortungsbewusstsein" als "Fähigkeiten" betrachtet, die als psychologische Faktoren für die Steuerung von bestimmten Verhaltensbereichen zuständig sind und die durch eine entsprechende Gestaltung von "Lernbedingungen" sukzessive und planmässig aufgebaut werden können.

Unmittelbar verbunden mit dieser ersten Schwierigkeit, den allgemeinen Erziehungszielen psychische Dispositionen zuzuordnen, ist das zweite Problem einer validen Ermittlung der relevanten Lernbedingungen. Wie wir in Abschnitt 2.3 gesehen haben, beruht nämlich die Auffassung von Unterricht als einem technologischen Arrangement von Lernbedingungen auf der Annahme von geltenden Ursache-Wirkungs-Hypothesen, deren objektive Richtigkeit überprüft werden muss. Lernbedingungen haben demnach ihre Effizienz hinsichtlich der gesetzten Ziele (d.h. hinsichtlich der beabsichtigten Lerneffekte) zumindest im nachhinein auszuweisen. Diese Annahme hinwiederum setzt eine empirisch fassbare (d.h. eine operationale) Beschreibung der Zielbegriffe voraus. Mit anderen Worten: Es müssen valide "Indikatoren" gefunden werden, welche das Vorhandensein der intendierten Dispositionen anzeigen. Damit aber ist nun eben die zweite Schwierigkeit einer lerntheoretischen Interpretation der allgemeinen Erziehungsziele angesprochen: Ihr hoher "Allgemeinheitsgrad"¹⁵ bringt es nämlich mit sich, dass jene Begriffe auf unterschiedliche, z.T. sogar auf widersprüchliche Weisen konkretisiert werden können (vgl. Möller 1969, S.47 ff; Trembl 1972, S.48; Corte 1971, S.76 ff; Meyer 1974, S.31; Rülcker 1976, S.81 f.). Angesichts dieser Eigenheit

wird von solchen übergreifenden, allgemeinen Erziehungszielen auch gesagt, dass sie "informationsarm", "vage", "leer" und dadurch schliesslich deutungs- und interpretationsbedürftig sind (Meyer 1974, S.49; Trembl a.a.O.; Corte a.a.O.). Der hiermit bezeichnete Status als "Leerformeln" stellt hinsichtlich der Indikatorenbildung bzw. Operationalisierung deshalb ein besonderes Problem dar, weil hier die in sich widersprüchliche Aufgabe gestellt ist, aus "vagen" und "leeren" Begriffen eindeutige und präzise Indikatoren zu gewinnen.

Aus realwissenschaftlicher Sicht sollte diese Aufgabe mit logischen und empirischen Mitteln lösbar sein, um dem Anspruch auf "Wissenschaftlichkeit" zu genügen. Bei näherer Betrachtung zeigt es sich indessen, dass diese Mittel als nicht hinreichend zu beurteilen sind, und zwar aus den folgenden Überlegungen heraus:

Die in diesem Zusammenhang relevante Deduktion muss in der Form des folgenden Grundschemas gedacht werden:

Prämisse 1 : Erziehungsziel A soll sein.¹⁶

Prämisse 2 : Erziehungsziel A impliziert die Indikatoren a,b,c, ... z.

Schluss : Die Indikatoren a, b, c, ... z sollen sein.

Im Hinblick auf die zweite Prämisse (Erziehungsziel A impliziert die Indikatoren a, b, c, ... z) kann dieses Grundschema ausdifferenziert werden, indem zwischen einer logisch-analytischen und einer empirisch-vermittelten Deduktion unterschieden wird:

- (a) Von einer logisch-analytischen Deduktion könnte dann gesprochen werden, wenn die zweite Prämisse durch einen analytischen Erkenntnisakt (im Sinne Kants) gewonnen werden könnte, und zwar so, dass a priori eine intersubjektive Übereinstimmung gewährleistet wäre. Genau diese Möglichkeit wird aber den allgemeinen Erziehungszielen mit dem Verweis auf deren "Vagheit" abgesprochen. Mit anderen Worten: Auf Grund des Leerformel-Charakters der hier zur Diskussion stehenden Begriffe ist die genannte zweite Prämisse nicht als ein analytischer Satz zu betrachten, der "Evidenz" für sich beanspruchen könnte.
- (b) Eine empirisch-vermittelte Deduktion würde dann vorliegen, wenn die

erwähnte zweite Prämisse durch ein empirisches Verfahren gewonnen werden könnte. Eine solche empirische Erhebung der adäquaten Indikatoren könnte prinzipiell auf zwei unterschiedliche Arten geschehen.

(b1) Einerseits zeigt sich die Möglichkeit, die gesuchten Indikatoren als relevante Ursachen zur Bewirkung des bezeichneten Erziehungszieles zu betrachten (Erziehungsziel A wird bewirkt durch die Indikatoren a, b, c, ... z). In diesem Falle könnten hypothetisch mögliche Indikatoren festgelegt werden und dann hinsichtlich ihrer tatsächlichen Wirksamkeit überprüft werden. Bei genauer Betrachtung schliesst sich ein solches Vorgehen jedoch ebenfalls aus, und zwar deshalb, weil die empirische Ueberprüfung einer solchen hypothetischen Indikatorenzuordnung eine operationale Form des betreffenden Erziehungszieles selber voraussetzen würde: Dieses Vorgehen hätte somit das gesuchte Ergebnis zu seiner eigenen Voraussetzung.

(b2) Auf der anderen Seite besteht die Möglichkeit, die gesuchten Indikatoren als definierende (Teil-) Qualitäten des bezeichneten Erziehungszieles zu betrachten, und diese dann - statt durch ein logisch-analytisches Verfahren - unter Abstützung auf eine repräsentative Befragung mit dem Anspruch auf intersubjektive Gültigkeit zu bestimmen. Dieses Vorgehen ist von Langer & Schulz (1974) als ein Verfahren zur "Messung komplexer Merkmale" detailliert dargestellt worden und hat sich in der Anwendung zumindest als ein praktikabler Weg ausgewiesen. Seine Problematik liegt denn auch nicht im pragmatischen, sondern im logischen Bereich: namentlich in der Missachtung der bereits wiederholt erwähnten Sein-Sollen-Dichotomie. Da nämlich allgemeine Erziehungsziele wegen ihres Leerformel-Charakters zur inhaltlichen Präzisierung - und damit auch zur Indikatorenbildung bzw. zur Operationalisierung - einen Entscheidungsprozess implizieren, müsste die hier zur Diskussion stehende zweite Prämisse des oben angeführten Deduktionszusammenhanges logisch korrekt wie folgt lauten: "Erziehungsziel A soll die (Teil-) Qualitäten a, b, c, ... z implizieren." In Wirklichkeit handelt es sich also selber um eine normative Prämisse, deren "Wahrheit" bekanntlich nicht durch einen Rekurs auf irgendwelche faktisch vorhandene,

empirisch nachweisbare Ereignisse (z.B. durch die Befragung einer repräsentativen Mehrheit bzw. von Experten) ausgewiesen werden kann.

Angesichts der soeben skizzierten Schwierigkeiten, auf logischem und empirischem Wege valide Indikatoren für allgemeine Erziehungsziele zu ermitteln, ist es durchaus verständlich, dass im Rahmen der realwissenschaftlichen Didaktik bisher kaum Vorstellungen entwickelt worden sind über die spezifischen Lernbedingungen zur Umsetzung von allgemeinen Erziehungszielen. Normalerweise wird denn auch die Ursächlichkeit für das Erreichen von allgemeinen Erziehungszielen gar nicht in irgendwelchen erziehungsziel-spezifischen Unterrichtsarrangements gesehen. Stattdessen wird vielmehr angenommen, dass der Einfluss der übergreifenden Erziehungsziele auf die Unterrichtspraxis einzig mittelbar, nämlich über die Bestimmung von entsprechenden fachlichen Lernzielen, geltend zu machen ist: Die allgemeinen Erziehungsziele werden dann nicht mehr als Intentionen verstanden, die vom Lehrer in der konkreten Unterrichtsplanung und -gestaltung zu berücksichtigen sind; vielmehr wird ihnen die Funktion zugeschrieben von obersten, richtungsweisenden Bezugspunkten ("Richtziele"), die in erster Linie für den curricularen Prozess der Lernzielbestimmung relevant sind. Ihre Realisierung soll entsprechend dadurch gewährleistet werden, dass (a) die konkreten, fachlichen Lernziele angemessen auf jene obersten Bezugspunkte hin orientiert sind und dass (b) den auf diese Weise ausgezeichneten fachlichen Lernzielen ein adäquates Unterrichtsarrangement zugeordnet wird (vgl. Möller 1969, S.50 f.; Goodlad und Richter 1966, ref. bei Klauer 1974, S.72; Zimmermann 1977, S.97 ff.). Auch bei einem solchen Vorgehen müsste indessen beachtet werden, dass die genannten Operationalisierungsprobleme nur scheinbar umgangen werden können. Der hier angenommene Uebersetzungsprozess, der den allgemeinen Erziehungszielen konkrete, fachliche Lernziele zuordnen will, baut nämlich auf einem Konkretisierungsvorgang auf, der prinzipiell dieselben Schwierigkeiten in sich birgt, wie sie bereits für den Prozess der Indikatorenbildung beschrieben wurden: Weder durch eine logisch-analytische, noch durch eine empirisch-vermittelte Deduktion kann jene Konkretisierung objektiv gültig geleistet werden. In unserem Zusammenhang bedeutet dies, dass die Lehrplan-immanente Umsetzung von allgemeinen Erziehungszielen genauso problematisch

ist wie der Versuch einer unmittelbaren technologischen Umsetzung im Rahmen des unterrichtlichen Arrangements: In beiden Fällen reichen die zur Verfügung stehenden wissenschaftlichen Verfahren nicht aus, um die "Herstellungsbedingungen" für die allgemeinen Erziehungsziele objektiv zu bezeichnen.

Wir haben im Verlauf dieses Abschnittes deutlich zu machen versucht, dass die übergreifenden Erziehungsziele den ihnen von der realwissenschaftlichen Didaktik zugeschriebenen Status als "Lernziele" auf Grund ihres vagen Aussagegehaltes (Leerformelcharakter) ausserordentlich schlecht gerecht zu werden vermögen. Nun muss indessen darauf hingewiesen werden, dass der geringe Informationsgehalt jener Begriffe neben den erwähnten Umsetzungsschwierigkeiten auch einen bedeutsamen Vorteil mit sich bringt: den Vorteil nämlich, dass über solche Zielsetzungen auch in einer pluralistischen Gesellschaft relativ leicht Einigkeit erzielt werden kann. Gerade dank dem Mangel an "deskriptivem Gehalt" (Meyer 1972, S.76), der die beschriebene Diskrepanz zum realwissenschaftlichen Lernbegriff verursacht, vermögen die entsprechenden Begriffe unterschiedlichste Ueberzeugungen auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen: Sie dienen dazu, den gesellschaftlich notwendigen Konsens zu erzeugen. Infolge dieser Möglichkeit sind die allgemeinen Erziehungsziele wesentliche Bestandteile des Legitimationskonzeptes der realwissenschaftlichen Didaktik, das ja bekanntlich auf Konsenserzeugung hin ausgerichtet ist (vgl. Abschnitt 2.4). Angesichts der ihnen inhärenten Tendenz, Uebereinstimmung bzw. Zustimmung hervorzubringen, erscheint nicht nur ihre eigene Legitimität als problemlos; darüber hinaus wird ihnen auch eine Schlüsselstellung für die zu leistende Konsenserzeugung bezüglich der konkreten, fachlichen Lernziele zugeschrieben. In diesem Punkte muss denn auch der Grund dafür gesehen werden, warum die oben dargelegten prinzipiellen Umsetzungsschwierigkeiten gar nicht so sehr ins Gewicht fallen: Für die zu erfüllende Legitimationsfunktion dürfte es ja von Vorteil sein, wenn die nachweisbar vorhandenen Schwierigkeiten einer lerntheoretischen Interpretation verheimlicht werden, da andernfalls die Aufmerksamkeit vermehrt auf die Legitimation der konkreteren Lernziele gerichtet werden müsste. Damit aber werden die allgemeinen

Erziehungsziele zu blossen "Slogans", um deren praktischen Anspruch bzw. um deren Verwirklichung in der Erziehung sich niemand mehr ernsthaft zu kümmern braucht. Dass eine solche Auffassung eine unzulässige Verkürzung darstellt, welche für die Qualität des Erziehungs- und Unterrichtsprozesses schwerwiegende Folgen haben kann, braucht hier wohl kaum besonders hervorgehoben zu werden. Wir werden im letzten Abschnitt (2.7) dieses Kapitels auf diesen Punkt zurückkommen.

2.6 Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung: Unterrichten als zweckrationales Handeln

Die Ausführungen im vorangegangenen Abschnitt haben deutlich gemacht, dass die allgemeinen Erziehungsziele in ihrer Funktion als praxisleitende Werte nur schwerlich in eine realwissenschaftliche Auffassung über Unterricht integriert werden können. Es wurde aufgezeigt, dass aus der Sicht einer lerntheoretischen Interpretation letztlich unklar bleibt, in welcher Art und Weise die allgemeinen Erziehungsziele in der Unterrichtspraxis überhaupt zum Tragen kommen können.

Wenn nun im folgenden die Konsequenzen zu erörtern sind, welche sich aus den Postulaten der realwissenschaftlichen Didaktik für die konkrete Unterrichtspraxis ergeben, kann demnach davon ausgegangen werden, dass eine Unterrichtsgestaltung, welche für den hier diskutierten Ansatz "typisch" ist, nicht durch bestimmte (explizit postulierte) Erziehungsziele charakterisiert ist. Erwartungsgemäss vermag der technologische Aspekt seine dominante Stellung, die er in der realwissenschaftlichen Denkweise generell besitzt, auch hier, im Rahmen der alltäglichen Unterrichtspraxis, geltend zu machen. Mit anderen Worten: Die Vorstellungen über einen in realwissenschaftlicher Perspektive "konsequenten" Unterricht nehmen weniger auf bestimmte, explizit formulierte Erziehungsziele Bezug als vielmehr auf die prinzipielle Realisierbarkeit von Lernzielen. Entsprechend wären nun eigentlich an dieser Stelle die Ausführungen von Abschnitt 2.3 zu wiederholen bzw. zu präzisieren, wo ja (auf dem Hintergrund des realwissenschaftlichen Lernbegriffes) der Unterricht als "technologisches Arrangement von Lernbedingungen" bereits skizziert worden ist. Wir wollen hier indessen nicht einfach bei der Erörterung einer solchen technologischen Praxiskonzeption stehen bleiben, zumal

deren Unzulänglichkeit (z.B. die Ausklammerung der Entscheidungsdimension oder die ungenügende Berücksichtigung der Faktorenkomplexion) hinreichend bekannt sein dürfte. Vielmehr soll nun im Hinblick auf die Frage nach den unterrichtspraktischen Konsequenzen der realwissenschaftlichen Didaktik das realwissenschaftliche Unterrichtsverständnis in einen umfassenderen Zusammenhang eingebettet werden, der in den bisherigen Ausführungen ausgeklammert worden ist. Es zeigt sich nämlich, dass dem realwissenschaftlichen Denken ein über den Technologie-Begriff hinausgehendes Praxis-Modell zugrunde liegt, mit welchem das alltägliche Handeln immer schon vertraut ist.

Dieses alltägliche Praxisverständnis ist dadurch charakterisiert, dass das "normale" Handeln als ein zweckrationales Handeln interpretiert wird (vgl. Laucken 1974). Die Geltung dieses zweckrationalen Praxis-Modells bildet nun - so wird hier behauptet - die Voraussetzung dafür, dass die technologischen Informationen, die von Seiten der Realwissenschaften geliefert werden, überhaupt als praxisrelevant empfunden werden können. Technologie ist demnach für die Praxis nur insofern von Bedeutung, als sich das Handeln nach dem Paradigma der "Zweckrationalität" ausrichtet bzw. per se eine zweckrationale Struktur aufweist.

Trifft die soeben geäußerte These zu, so bedeutet dies für unsere Fragestellung, dass auch die Erkenntnisse der realwissenschaftlichen Didaktik der Unterrichtspraxis nur in dem Sinne eine Hilfe zu leisten vermögen, als sich das unterrichtliche Handeln als ein zweckrationales Handeln zu organisieren vermag.

Von dieser Überlegung wollen wir für die nun folgenden Ausführungen bezüglich der unterrichtspraktischen Konsequenzen der realwissenschaftlichen Didaktik-Konzeption ausgehen. Wir wollen aufzuzeigen versuchen, dass die Vorstellungen über die Unterrichtsgestaltung, wie sie im Rahmen der realwissenschaftlichen Didaktik entwickelt worden sind, in unmittelbarem Zusammenhang stehen mit den Charakteristika des zweckrationalen Handelns. In dieser Absicht werden wir zunächst darlegen müssen, was unter zweckrationalem Handeln überhaupt zu verstehen ist (2.6.1), um im Anschluss daran dann nachweisen zu können, wie die Auffassung über eine lerntheoretisch fundierte Unterrichtsgestaltung unmittelbar mit einer zweckrationalen Auffassung von unterrichtlicher Praxis verbunden ist (2.6.2).

2.6.1 Zum Begriff des zweckrationalen Handelns

In einer ersten und vorläufigen Begriffsbestimmung soll unter zweckrationalem Handeln eine Praxis verstanden werden, welche ihren "Sinn" aus der Realisierung von "Zwecken" gewinnt, während der (zweckorientierte) Handlungsvollzug selber bzw. das entsprechende Arrangement von situativen Gegebenheiten als "Mittel" zur Erfüllung jenes "Sinnes" betrachtet werden. Die in dieser allgemeinen Bestimmung enthaltenen Begriffe "Zweck" und "Mittel" müssen hierbei wie folgt verstanden werden:

- (a) Der Zweck ist "ein im vorstellenden oder empfindenden Bewusstsein antizipiertes Etwas, dessen Verwirklichung oder Erreichung der Inhalt eines Strebens bildet" (Eisler 1914, S.31, zit. n. Brezinka 1976, S.108). In diesem Sinne kann der Zweck als ein (subjektiv) für wertvoll erachteter Zustand, eine erstrebenswerte "Situationsveränderung" verstanden werden, für die sich ein "Wille" in einem konkreten Entscheidungsakt entschlossen hat (Zweck als "Handlungsmotiv"!)." ¹⁷ "Einen Zweck setzen bedeutet: Aus der Menge möglicher Gegenstände oder Inhalte des Wollens einen auswählen und zum gewollten machen. Dabei ist es für den Gebrauch des Begriffes gleichgültig, ob die Setzung von einer Person vorgenommen wurde, die an der Verwirklichung des betreffenden Zweckes arbeitet, oder von einer anderen. Auf jeden Fall ist ein Zweck auf ein Subjekt bezogen und insofern etwas Subjektives" (Brezinka, a.a.O.).

Die Bedeutung des Zweckbegriffes deckt sich in weiten Teilen mit der Bedeutung des Zielbegriffes. Sein diesbezügliches Charakteristikum besteht einzig darin, dass der Zweck an die Absicht des Menschen gebunden ist, bestimmte Mittel einzusetzen, d.h. bestimmte Handlungen auszuführen, die der Erreichung der getroffenen Intention dienen (Luhmann 1973, S.13). Der Begriff des Zweckes lässt sich also bestimmen als "das Ziel, um dessentwillen ein bestimmter Gegenstand gebraucht oder eine bestimmte Handlung ausgeführt wird. Zweck und Ziel sind mithin insofern identisch, als jeder Zweck zugleich ein Ziel ist, das verwirklicht werden soll, und jedes Ziel zum Zweck wird, sobald es (...) unter Einsatz bestimmter Mittel angestrebt wird" (Klaus und Buhr 1970, S.1183, zit. n. Brezinka, a.a.O. S.11).

(b) Der Begriff des "Mittels" ist - wie soeben festgestellt - unabhängig verbunden mit dem Zweckbegriff. In Berücksichtigung seines komplementären Bedeutungsgehaltes lässt sich ein Mittel bestimmen als das, was man anwendet bzw. tut, um den Zweck zu realisieren. Ein Mittel "ist das, was zum Erreichen eines Zweckes dient oder dienen kann oder für dienlich gehalten wird. (...) Unabhängig von einem Zweck gibt es kein Mittel. Wenn etwas im Singular als 'Mittel' bezeichnet wird, muss immer angegeben werden, wofür und wozu es ein Mittel ist" (Brezinka a.a.O. S.111). Der Begriff des Mittels hat insofern eine subjektbezogene Bedeutung, als ein vermeintliches Mittel sein gesetztes Ziel (den Zweck) gar nicht unbedingt objektiv erfüllen muss. "Mittel" heisst etwas schon dann, wenn es vom Handelnden - auf Grund einer vermuteten Kausalität - für zweckdienlich gehalten wird, unabhängig von seiner faktisch-objektiven Eignung¹⁸.

Das zweckrationale Handeln muss also im Lichte des Zweck-Mittel-Schemas verstanden werden. Es orientiert sich an einem mehr oder minder expliziten Plan, welcher sich dem Handelnden in der Form einer "modo futuri exacti als abgelaufen entworfenen Handlung" präsentiert (Schütz 1974, S.117). In eben diesem "Vorentwurf", welcher das Handeln von einem blossen Verhalten unterscheidet, wird der Zweck antizipiert, zu dessen Erreichung der Handelnde Mittel setzen muss, die geeignet sein sollen, das gesetzte Ziel (den Zweck) herbeizuführen. "Um das entworfene Ziel zu erreichen, müssen also die Mittel $M_1, M_2, \dots M$ gesetzt werden. Sind diese Mittel aber 'gewählt', so sind sie ihrerseits wieder entworfene Handlungsziele, und zwar Zwischenziele. Diese Zwischenziele herbeizuführen bedarf es der Wahl neuer Mittel, und so spielt sich bei streng rationalem Handeln von Stufe zu Stufe jener Prozess ab, welchen wir vorhin als Entwerfen von Handlungszielen gekennzeichnet haben. Das rationale Handeln (besser: das zweckrationale Handeln, N.L.) lässt sich geradezu als Handeln mit bekannten Zwischenzielen definieren" (Schütz, a.a.O. S.80).

Die hier vorgetragene Umschreibung dessen, was unter zweckrationalem Handeln zu verstehen ist, dürfte noch zu vage sein, als dass der Bezug zur realwissenschaftlichen Didaktikkonzeption ohne weiteres ersichtlich

würde. Wir wollen daher im folgenden die wichtigsten Punkte, die in der allgemeinen Charakterisierung angesprochen wurden, herausgreifen und zu präzisieren versuchen.

(1) Das Zweck-Mittel-Schema steht in Verbindung zur Ursache-Wirkung-Relation.

Das zweckrationale Handeln ist fundiert in der kausalen Betrachtungsweise der Wirklichkeit, d.h. in jener (analytischen) Denkweise, welche das "natürliche" Geschehen in Ursachen und Wirkungen aufzugliedern sucht (Luhmann 1973, S.23). Dabei entspricht der Zweckbegriff der Kategorie der Wirkungen, der Mittelbegriff dagegen der Kategorie der Ursachen, was gleichzeitig einen Transfer des in der Ursache-Wirkung-Relation enthaltenen Gesetzmässigkeitspostulates bedeutet. Mit anderen Worten: Das Zweck-Mittel-Schema impliziert - analog zum Ursache-Wirkung-Schema - die (durch systematische Beobachtung zu begründende) Unterstellung, dass eine überzufällige - im Grenzfall deterministische - Beziehung besteht zwischen den als Ursachen (als Mittel) identifizierten Ereignissen einerseits und den als Wirkungen (als Zwecke) identifizierten Ereignissen andererseits.

Im Unterschied zur Ursache-Wirkung-Relation geht nun aber das Zweck-Mittel-Schema über eine bloss kausale Interpretation der Wirklichkeit hinaus, und zwar in dem Sinne, als die Verwendung dieses Schemas zugleich eine "Bewertung" der relevanten Ereignisse impliziert (vgl. Luhmann 1973, S.44). Diese Verbindung zwischen dem "Kausalkontext" und dem "Wertkontext" wird hierbei durch die Kategorie der Zwecke besorgt. Der Zweckbegriff wird so zur Bezeichnung für die in einer Situation als wertvoll erachteten Wirkungen, für welche die entsprechenden "effizienten" Ursachen gesucht bzw. hergestellt werden sollen.

Aus diesen Überlegungen dürfte nun auch der Zusammenhang zwischen der zweckrationalen Praxis einerseits und dem Praxisbezug des realwissenschaftlichen Ansatzes andererseits deutlich werden: Zweckrationales Handeln setzt notwendigerweise "Wenn-Dann-Wissen" voraus (vgl. Laucken 1974, S.92 f.) und wird deshalb in der Durchführung umso effektiver, je objektiver die Gültigkeit der jeweils unterstellten Ursache-Wirkung-Relationen ist. Für die auf zweckrationale Praxis ausgerichtete Realwissenschaft bedeutet dies, dass sie solche handlungsrelevanten kausalen Gesetzmässig-

keiten aufzuweisen und in ihrer Geltung zu bestätigen hat. Für die zweckrationale Praxis selber ist hiermit die Notwendigkeit angesprochen, dass (idealerweise) eine möglichst umfassende und präzise Analyse der durch den Zweck thematisierten Wirkungen vorzunehmen ist, um dann die entsprechenden Ursachen bzw. Gesetze umfassend eruieren zu können.

(2) Das Zweck-Mittel-Schema ist durch ein Primat des Zweckes gekennzeichnet.

Zweckrationales Handeln ist ein "produktorientiertes" Handeln: Ihm geht es um das, was aus dem Handeln (qua Prozess) hervorgeht; um eine "Situationsveränderung", die bewirkt (!) werden soll; letztlich um ein Bedürfnis, das befriedigt werden soll (vgl. hierzu Tenbruck 1972, S.24 f.). Das antizipierte, subjektiv oder intersubjektiv als wünschenswert betrachtete "Ergebnis" ist es, was zum Handeln motiviert und welches der Handlung "Wert" verleiht bzw. den Handlungsvollzug rechtfertigen soll. Der Handlungsprozess erscheint demgegenüber als ein Mittel, dem ein zweitrangiger Status zukommt, und zwar sowohl in sachlogischer wie auch in wertmässiger Hinsicht:

- Sachlogisch ist das Mittel (und somit auch der Handlungsvollzug) dem Zweck insofern untergeordnet, als im zweckrationalen Denken von den intendierten Wirkungen her die sachlich notwendigen Ursachen bestimmt werden. Mit anderen Worten: Die Wahl eines Handlungszieles geht der zweckmässigen Mittelorganisation notwendigerweise voraus.
- Wertmässig ist das Mittel bzw. der Handlungsvollzug dem Zweck insofern untergeordnet, als im zweckrationalen Denken der "Wert" der Ursachen (des Mittels) vom Wert der Wirkungen her zu bestimmen ist. Diese Feststellung entspricht der bereits genannten Tatsache, dass der Zweckbegriff den Uebergang vom Kausalkontext zum Wertkontext besorgt: Den Zwecken kommt ein bestimmter Erwünschtheitsgrad zu, der dann über den sachlogischen Zusammenhang auch auf die Mittel übertragen wird.

Das hier angesprochene Primat des Zweckes gegenüber den (zugehörigen) Mitteln führt allerdings nur dann zu einer adäquaten Einschätzung der Zweckrationalität, wenn die folgenden Präzisierungen mitberücksichtigt werden:

- Zum einen muss beachtet werden, dass der genannte Zweck-Vorrang keineswegs eine Missachtung der Nebenwirkungen von Mitteln impliziert. Es gehört durchaus zum postulierten Idealtypus der Zweckrationalität, dass die als zweckdienlich veranschlagten Mittel auch darauf hin befragt werden, welche Wirkungen - über die beabsichtigten "Haupteffekte" hinaus - durch sie verursacht werden (vgl. Laucken 1974, S.84 ff.). Fest steht indessen, dass diese zusätzliche Mittelbewertung ebenfalls die Annahme möglicher Zwecke voraussetzt, anhand derer dann die Bedeutung der zu erwartenden Nebenwirkungen eingeschätzt ("bewertet") werden kann.
- Zum andern darf das "Primat der Zwecke" nicht so verstanden werden, als bedeute dieses die überdauernde Auszeichnung eines gegebenen oder intendierten Sachverhaltes gegenüber einem anderen Sachverhalt. Vielmehr ist die Einschätzung eines Ereignisses als "Zweck" perspektivengebunden; d.h. derselbe Sachverhalt kann in der einen Situation als "Zweck", in der anderen dagegen als "Mittel" erscheinen. Diese Relativität ist hierbei selber an die Vorrangstellung der Zweckkategorie gebunden, und zwar im folgenden Sinne: Ein bestimmter Sachverhalt besitzt nur solange "Zweckcharakter", wie er dem handelnden Subjekt als ein sachlogisch vorgeordnetes Planungs- bzw. als ein wertmässig vorgeordnetes Entscheidungskriterium dient. Demgegenüber verliert das, was keine solche Vorrangstellung gegenüber einem anderen Ereignis mehr besitzt, notwendigerweise auch seine Zweckhaftigkeit. (Dies gilt z.B. für ein "Zwischenziel", das erreicht ist und "nur noch" (!) als ein Mittel weiterverwendet wird.)

(3) Das Zweck-Mittel-Schema verweist auf eine Reduktion der komplexen Wirklichkeit.

Das Zweck-Mittel-Schema ist ein Denkmuster, das die ungeheure Komplexität der Wirklichkeit zu vereinfachen hilft. Es ermöglicht dem Handelnden eine Konzentration seines Wahrnehmens, Denkens, Wollens und Handelns auf jene Ausschnitte des je aktuellen Erfahrungsbereiches, welche für die Verwirklichung der erwünschten Situationsveränderungen unmittelbar bedeutsam sind. In dieser Hinsicht kann der "Nutzen" des Zweckbegriffes dahingehend beschrieben werden, "dass er erlaubt, von der Fülle

möglicher Willensinhalte wie von anderen Zielen, die man sich ebenfalls gesetzt hat, abzusehen und sich auf ein einziges Ziel zu konzentrieren, dem (derzeit) der Vorrang gegeben wird" (Brezinka 1976, S.116). Entsprechendes gilt für den Mittelbegriff, welcher dazu führt, "dass mit seiner Hilfe aus der Fülle der vermuteten wie tatsächlichen Kausalbeziehungen gerade jene eingegrenzt werden können, die für die Erreichung des einen jeweils vorrangig gesetzten Zwecks wichtig zu sein scheinen" (a.a.O.).

Die hier angedeutete Reduktion der komplexen Wirklichkeit muss in einem zweifachen Sinne verstanden werden:

- Es werden selektiv diejenigen Werte aus einer Vielzahl von möglichen Werten bezeichnet, welche durch die verfügbaren Mittel realisiert werden sollen, wobei die Realisierung der übrigen Werte zwar für den Augenblick, nicht aber generell (d.h. für andere Zeitpunkte) ausgeschlossen wird.
- Es werden selektiv diejenigen Wirkungen aus einer Vielzahl der auf einen Ursachenkomplex (objektiv) folgenden Wirkungen bezeichnet, welche das Handeln rechtfertigen sollen, wobei die Rechtfertigung eine ausschliesslich relationale ist: Sie bezeichnet das Verhältnis des Wertes der intendierten Wirkungen zu dem Wert der Wirkungen anderer Möglichkeiten, auf die man bei einem bestimmten Engagement verzichten muss. "Der Zweck postuliert, mit anderen Worten, die Wertrelation: Wirkung A ist besser als 'nicht-A'" (Luhmann 1973, S.44).

Die infolge der Reduktionsleistung nichtbeachteten Werte der Wertordnung und die mit der Zwecksetzung implizierte Vernachlässigung der nichtbezielten Wirkungen darf hierbei im strengen Sinne nicht als eine Negation, sondern nur als eine Neutralisation verstanden werden: Es geht keineswegs um eine generelle Unterordnung, sondern um ein momentanes Ausklammern zur Erreichung erhöhter Transparenz in der Faktorenkomplexion der Wirklichkeit. "Ein begrenztes Feld vergleichbarer möglicher Ursachen formiert sich dadurch, dass es unter dem Gesichtspunkt einer durch Werte ausgezeichneten Wirkung (Zweck) zum Bereich funktional äquivalenter Mittel wird. Und die Komplexität der Wertordnung, die nie auf einmal ganz realisiert werden kann, wird dadurch aufgelöst, dass die Werte einzeln auf spezifische Wirkungen bezogen werden, die die

Realisierung anderer wertvoller Wirkungen zwar im Augenblick, nicht aber auch für andere Zeitpunkte ausschliessen" (Luhmann, a.a.O. S.50).

2.6.2 Zweckrationalität als unterrichtspraktische Kategorie

Nachdem wir - im Sinne eines Exkurses - diejenigen Charakteristika herausgearbeitet haben, welche für das zweckrationale Handeln als konstitutiv betrachtet werden müssen, wollen wir zurückkehren zur didaktischen Problemstellung. Auf dem Hintergrund der soeben skizzierten Gedanken soll nun die Frage nach den unterrichtspraktischen Konsequenzen der realwissenschaftlichen Didaktikkonzeption aufgegriffen werden, indem dargelegt wird, in welchem Sinne die drei genannten Merkmale der Zweckrationalität in der realwissenschaftlichen Auffassung über Unterricht ihren Niederschlag gefunden haben.

(1) Für das erstgenannte Merkmal zweckrationalen Handelns (die Verbindung des Zweck-Mittel-Schemas mit der Ursache-Wirkung-Relation also) kann der unterrichtspraktische Bezug zunächst darin gesehen werden, dass das Unterrichten in realwissenschaftlicher (bzw. zweckrationaler) Sicht notwendigerweise auf eine kausale Interpretation des Unterrichtsgeschehens verweist. Im Zusammenhang mit den Ausführungen zur Bedeutung des realwissenschaftlichen Lernbegriffes (Abschnitt 2.3) wurde ja bereits eingehend auf diesen Zusammenhang hingewiesen: Es wurde dort deutlich gemacht, dass durch den Lernbegriff dem Lehrer implizit die Aufgabe zugesprochen wird, diejenigen Ursachen ausfindig zu machen, welche - gemäss der relevanten lerntheoretischen Erklärungen - dafür verantwortlich sind, dass bestimmte, als wünschenswert erachtete Lerneffekte planmässig eintreten. Der Lehrer, der das unterrichtliche Geschehen unter der Optik des realwissenschaftlichen Lernbegriffes sieht, ist demnach immer auch dazu angehalten, sein Handeln als Ursache (d.h. hier: als Mittel) für bestimmte Lerneffekte (d.h. hier: für bestimmte Zwecke) wahrzunehmen. Im Hinblick auf diese Feststellung muss nun auch die realwissenschaftlich-didaktische Forderung nach einer operationalen Formulierung der Lernziele als ein Charakteristikum der zweckrationalen Betrachtungsweise von Unterricht verstanden werden. Die im Zweck-Mittel-Schema implizierte Ursache-Wirkung-Relation weist nämlich darauf hin,

dass das unterrichtliche Handeln (verstanden als ein zweckrationales Handeln) dadurch optimiert werden kann, dass die als relevant erachteten Mittel nicht nur "intuitiv", sondern unter Bezugnahme auf objektives Gesetzeswissen gewählt werden. Auf dem Hintergrund dieses Gedankens kann die Forderung nach einer möglichst präzisen (beobachtbaren bzw. messbaren) Zielformulierung für den Unterricht im folgenden (zweckrationalen) Sinne begründet werden:

- Eine präzise Bezeichnung der intendierten Lerneffekte ermöglicht es, die zugehörigen Ursachen (Lehr- und Lernmittel) unter Berücksichtigung von objektiv gültigen Gesetzen besser zu erfassen, um auf diese Weise die Geltung der unterstellten Zweck-Mittel-Relationen (bzw. deren Erfolgswahrscheinlichkeit) zu erhöhen.
- Eine präzise Bezeichnung der intendierten Lerneffekte ermöglicht es, bei Nicht-Erreichen der gesetzten Zwecke (d.h. der Lernziele) Korrekturmaßnahmen zu ergreifen, indem die faktisch erreichten Wirkungen mit den ursprünglichen Absichten verglichen und bei Bedarf neue bzw. zusätzliche Mittel zur Zweckerfüllung gewählt werden können.
- Eine präzise Bezeichnung der intendierten Lerneffekte ermöglicht es, die subjektiv unterstellten Zweck-Mittel-Relationen zu überprüfen. Auf diese Weise erhält der Lehrer eine Rückmeldung, welche für sein künftiges Handeln in entsprechenden Situationen ausserordentlich wertvoll sein kann (Routinisierung!).

(2) Das zweite Merkmal zweckrationalen Handelns, das oben als "Primat des Zweckes" bezeichnet worden ist, widerspiegelt sich im unterrichtspraktischen Bereich hauptsächlich in dem, was von Seiten der realwissenschaftlichen Didaktik als "Lernzielorientierung" bezeichnet wird. Entsprechend der lerntheoretischen Auffassung muss ja eine angemessene Unterrichtsgestaltung immer in dem Sinne "lernzielorientiert" sein, als

- (a) die Bestimmung der intendierten Lernprodukte der Durchführung des Unterrichtsprozesses vorangeht - etwa im Sinne der Mager'schen Formulierung: "Wenn man nicht weiss, wohin man will, landet man leicht da, wo man gar nicht hin wollte" (Mager 1969³, S.XI);
- (b) möglichst alle unterrichtlichen Aktivitäten und die entsprechenden Arrangements von Lernsituationen im Hinblick auf jene intendierten Lernprodukte begründet werden (vgl. hierzu z.B. Klafki 1977, S.17:

"Methoden gibt es nur als Wege zu bestimmten Zielen, und ob ein Weg richtig oder falsch, angemessen oder unangemessen, erfolgreich oder nicht erfolgreich ist, das richtet sich eben danach, ob er zum Ziele führt".)

Angesprochen in dieser Umschreibung eines lernzielorientierten Unterrichtes ist ganz offensichtlich ein "Primat der Lernziele", das im Sinne unserer Ausführungen zum "Primat der Zwecke vor den Mitteln" zu verstehen ist. Gegen die Gültigkeit eines solchen Lernzielprimates sind bekanntlich von verschiedenen Seiten Einwände formuliert worden (z.B. die "Interdependenzthese" von den Berliner Didaktikern oder die These vom "Implikationszusammenhang von Ziel und Methode" von Blankertz). Bei näherer Betrachtung zeigt es sich indessen, dass sich diese Einwände weniger gegen das hier gemeinte Merkmal einer zweckrationalen Unterrichtsgestaltung richten als vielmehr gegen die damit verbundenen Missverständnisse. Kritisiert wird damit nämlich jeweils die kaum irgendwo ernsthaft vertretene Ansicht, dass die Nebeneffekte der Mittel (z.B. der Unterrichtsmethode) vernachlässigt werden dürften, bzw. dass in der Unterrichtsplanung die Mittel von den intendierten Zielen in einem linearen Sinne deduziert werden könnten. Demgegenüber muss hier hervorgehoben werden, dass das Merkmal der Lernzielorientierung per se kein solches reduziertes Praxisverständnis impliziert, im Gegenteil: Bei einer konsequenten Interpretation des unterrichtlichen Gefüges im Sinne des Zweckprimates wird gerade die Notwendigkeit deutlich, möglichst alle absehbaren Lerneffekte der in Frage kommenden unterrichtlichen "Mittel" zu berücksichtigen und von den geltenden Zielen her zu beurteilen. Tatsächlich dürfte es - unseren Ueberlegungen gemäss - kaum sinnvoll sein, die Berechtigung des Lernziel-Primates in Frage zu stellen, ohne gleichzeitig auch die grundsätzliche Frage nach der Berechtigung des realwissenschaftlichen bzw. zweckrationalen Unterrichtskonzeptes in die Diskussion einzubeziehen.

(3) Im dritten Merkmal zur Kennzeichnung des zweckrationalen Handelns haben wir auf die komplexitätsreduzierende Funktion des Zweck-Mittel-Schemas hingewiesen: Im Sinne einer Optimierung der Wahrnehmungs- und Denkleistung durch entsprechende Entlastungen werden demnach beim zweckrationalen Handeln verschiedene Aspekte und Elemente einer

gegebenen Sach- und Wertstruktur ausgeblendet ("neutralisiert"), um so die Aufmerksamkeit auf einige wenige Einzelziele konzentrieren zu können. Im Rahmen der realwissenschaftlichen Didaktik hat nun diese Eigenheit ihren Niederschlag hauptsächlich darin gefunden, dass hier in konsequenter Weise versucht wird, das Insgesamt der postulierten Erziehungsziele und fachlichen Lernziele in möglichst präzise Lernzielhierarchien auszudifferenzieren. So wird es beispielsweise als eine wichtige Aufgabe der Entwicklung von sogenannten "geschlossenen" Curricula betrachtet, Lernzielkataloge zu erstellen, welche sich aus kleinen, möglichst einwandfrei zu bewältigenden Schritten zusammensetzen, für deren Anordnung dann die Frage im Vordergrund steht, ob und inwiefern ein bestimmtes Ziel die notwendige Voraussetzung ist um ein anderes, übergeordnetes Ziel zu erreichen¹⁹.

Für die Unterrichtsgestaltung ist damit u.a. die Aufgabe gestellt, solche hierarchisch strukturierte Zielgefüge "in ein zeitliches Nacheinander zu transformieren" (Klauer 1974, S.178). Auf diese Weise entstehen dann Unterrichtssequenzen, welche darauf ausgerichtet sind, die jeweils zur Behandlung stehenden Lernziele mit je optimalen Mitteln zu verwirklichen. Vorausgesetzt wird hierbei, dass die sukzessive Realisierung der einzelnen Lernziele bzw. der einzelnen Sequenzen auch die optimale Erreichung des "Ganzen" garantiert; dass sich also die Teilziele, die zwar in denselben sachlogischen Zusammenhang eingebunden sind, aber jeweils nicht mitthematisiert werden können (z.B. um den Schüler nicht zu überlasten), "neutralisieren" lassen zugunsten einer späteren Behandlung.

Zu den hier skizzierten Merkmalen einer zweckrationalen Unterrichtsgestaltung ist abschliessend noch beizufügen, dass diese in erster Linie als Merkmale der Unterrichtsplanung zu betrachten sind: Operationalisierung, Lernzielorientierung sowie Hierarchisierung und Sequenzierung können nämlich ihre Effizienz für die Unterrichtspraxis nur dann angemessen entfalten, wenn der Unterrichtsverlauf in einem Entwurf, der sich an diesen Merkmalen orientiert, umfassend und detailliert antizipiert wird. Interessanterweise liegt diese Eigenheit selber auch wieder in der Konsequenz der Zweckrationalität, denn: Zweckrationalität ist eine Kategorie der planenden Vernunft; d.h. zweckrationales Handeln

mag seinem eigenen Anspruch nach möglichst ökonomischer und effizienter Realisierung der gesetzten Zwecke umso besser zu genügen, je sorgfältiger der Handlungsverlauf vor der eigentlichen Realisierung im geistigen Vollzuge "durchgespielt" worden ist (vgl. hierzu Tenbruck 1972). Die realwissenschaftliche Didaktik ist in diesem Sinne primär eine Theorie des "geplanten Unterrichtes" bzw. des "planmässig gesteuerten Unterrichtes": Sie wendet sich an denjenigen Lehrer, der die "planende Vernunft" im Unterricht möglichst umfassend zur Anwendung bringt.²⁰ Nicht zuletzt diese Eigenheit ist es, welche das "Umsetzungsproblem" von allgemeinen Erziehungszielen in der realwissenschaftlichen Didaktik bzw. in der zweckrationalen Unterrichtsgestaltung entscheidend prägt. Wir werden im nächsten Abschnitt auf diesen Punkt zurückkommen.

2.7 Zusammenfassung und kritische Beurteilung: Das Konkretisierungs- konzept der realwissenschaftlichen Didaktik

Bei unseren Ausführungen zur realwissenschaftlichen Didaktik sind wir ausgegangen von der realwissenschaftlichen Erkenntnistheorie, wie sie im Rahmen des Kritischen Rationalismus zur Darstellung gelangt ist (Abschnitt 2.1). In diesem Zusammenhang haben wir aufgezeigt, welche Bedeutung den Postulaten der empirischen Ueberprüfung und der Wertfreiheit zukommt, um dann die Ausrichtung des entsprechenden Forschungs- bzw. (wissenschaftlichen) Erkenntnisprozesses auf ein "technologisches Erkenntnisinteresse" nachzuweisen. Im Anschluss daran (Abschnitt 2.2) haben wir den Einfluss der realwissenschaftlichen Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie auf die Didaktik an drei Beispielen deutlich zu machen versucht: am Beispiel des verhaltenstechnologischen Ansatzes (Skinner), am Beispiel des unterrichtswissenschaftlichen Ansatzes (Heimann, Schulz) sowie am Beispiel der Curriculumtheorie von Robinsohn. In einem dritten und vierten Abschnitt ging es darum, anhand des realwissenschaftlichen Lernbegriffes die technologische Grundkonzeption des realwissenschaftlichen Unterrichtsverständnisses aufzuzeigen (2.3) und die Möglichkeiten bzw. die Merkmale einer realwissenschaftlich fundierten Lernzielgewinnung zu skizzieren (2.4). Auf diesem Hintergrund wurde in einem weiteren Abschnitt (2.5) auf die Schwierigkeit einer realwissenschaftlichen bzw. technologischen Interpretation der allgemeinen Erziehungsziele aufmerksam gemacht: Es wurde hier dargelegt, dass die Implikationen, die mit dem realwissenschaftlichen Lernbegriff verbunden sind, angesichts der "Leerformelhaftigkeit" von allgemeinen Erziehungszielen Probleme aufwerfen, die mit den realwissenschaftlichen Mitteln kaum zufriedenstellend gelöst werden können. In einem letzten Abschnitt (2.6) schliesslich wurde das realwissenschaftliche bzw. technologische Unterrichtsverständnis mit dem zweckrationalen Praxismodell in Verbindung gebracht, um die realwissenschaftliche Auffassung über eine "adäquate" Unterrichtsgestaltung im Hinblick auf jenes alltägliche Praxisverständnis zu erörtern und zu verdeutlichen.

Nun soll hier also - wie dies bereits im Kapitel über die bildungstheoretische Didaktik geschehen ist - versucht werden, die in den vorangegangenen Ausführungen enthaltenen Vorstellungen über das (realwissen-

schaftliche) Konkretisierungskonzept zusammenfassend zu explizieren. Für eine solche Explikation erscheint es als sinnvoll, als erstes nochmals auf die unterrichtspraktischen Konsequenzen hinzuweisen, welche von realwissenschaftlich-didaktischer Seite postuliert werden und welche nachweisbar als Aspekte einer zweckrationalen Praxiskonzeption zu verstehen sind. Im Sinne einer Zusammenfassung der Ueberlegungen aus Abschnitt 2.6 kann hier festgehalten werden:

Die Unterrichtsgestaltung, die der Auffassung der realwissenschaftlichen Didaktik entspricht, ist darauf ausgerichtet, ein möglichst effizientes, zweckmässiges Unterrichten zu ermöglichen. Hieraus ergibt es sich, dass sich die realwissenschaftlich-didaktischen Forderungen bezüglich einer adäquaten Unterrichtsgestaltung unmittelbar an die allgemeinen Strukturmerkmale des zweckrationalen Handelns anschliessen:

- Die für die realwissenschaftliche Didaktik charakteristische Forderung nach Lernzielorientierung verlangt vom Unterrichtenden, dass dieser vor der Realisierung des Unterrichtsprozesses die intendierten Lernprodukte (die beabsichtigten Dispositionen, die beim Schüler erzeugt werden sollen) ausdrücklich bestimmt und möglichst alle unterrichtlichen Massnahmen auf jene Lernprodukte hin wählt bzw. strukturiert. Wie in Abschnitt 2.6 ausgeführt wurde, muss diese Forderung im wesentlichen als eine didaktische Präzisierung des Satzes vom Primat der Zwecke vor den Mitteln verstanden werden.
- Mit der Forderung nach Operationalisierung der Lernziele wird dem Lehrer die Aufgabe zugesprochen, die intendierten Lernprodukte beobachtbar bzw. messbar zu formulieren, sodass deren Realisierung überprüfbar wird. Damit wird die dem zweckrationalen Praxismodell inhärente Tendenz nach einer "Entsubjektivierung" der unterstellten Kausalbeziehungen für die Unterrichtspraxis verfügbar gemacht: Die Operationalisierung soll u.a. dazu dienen, die objektiv-gültigen Lern- bzw. Unterrichtsgesetze zu eruieren und auf diese Weise das Unterrichtsgeschehen planbar zu machen.
- Mit der Forderung nach Hierarchisierung und Sequenzierung schliesslich wird eine Unterrichtsgestaltung postuliert, welche sukzessive von den einfachsten Lernzielen eines gegebenen Zielgefüges zu den komplexeren fortschreitet und die jeweils zur Behandlung stehenden Lernziele mit je optimalen Mitteln (Lernbedingungen) zu erreichen sucht. Diese dritte Forderung entspricht der oben beschriebenen komplexitätsreduzierenden bzw. "neutralisierenden" Funktion des Zweck-Mittel-Schemas, welche eine effiziente, zweckmässige Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit überhaupt erst ermöglicht.

Die hier nochmals zusammenfassend skizzierten Forderungen an eine der realwissenschaftlichen Didaktik entsprechende Unterrichtsgestaltung machen auf eine erste Eigenheit des realwissenschaftlichen Konkretisierungskonzeptes aufmerksam: auf die Tatsache nämlich, dass im hier zur Diskussion stehenden Ansatz die unterrichtliche Umsetzung von

prinzipiell beliebigen "Zwecken"(!) im Vordergrund steht. Indem die idealtypischen Strukturmerkmale der Unterrichtsgestaltung nicht in einem übergeordneten Ziel- bzw. Wertsystem zu fundieren gesucht werden, sondern auf ein - zumindest auf den ersten Blick - generell gültiges Praxismodell Bezug nehmen, scheinen die genannten Forderungen mit dem realwissenschaftlichen Wertfreiheitspostulat durchaus kompatibel zu sein. Es macht den Eindruck, als ob es hier der Didaktik gelungen sei, die Unterrichtsgestaltung in einigen wesentlichen Punkten zu definieren, ohne damit bereits Vorentscheidungen über irgendwelche weltanschauliche bzw. erzieherische Präferenzen getroffen zu haben. Dadurch, dass der Unterricht in bloss formaler Hinsicht - nämlich als Prozess der effizienten Lernzielrealisierung - bestimmt ist, können - so wird offensichtlich angenommen - die erwähnten formalen Bestimmungen auch zur Realisierung der (in einem zusätzlichen Legitimationsverfahren erst noch zu bestimmenden) Erziehungsziele verhelfen. Oder anders formuliert: Die genannten Merkmale einer effizienten, zweckmässigen Unterrichtsgestaltung (Lernzielorientierung, Operationalisierung, Hierarchisierung und Sequenzierung) werden als Momente betrachtet, die gerade auch für die unterrichtliche Umsetzung von (beliebigen) allgemeinen Erziehungszielen von entscheidender Bedeutung sind. Dies allerdings setzt voraus, dass auch diese (beliebigen) übergeordneten Zielsetzungen in das allgemeine Schema einer zweckrationalen Praxisgestaltung eingepasst werden: Nur wenn dies gelingt, dürfte es für die realwissenschaftliche Didaktik überhaupt erst möglich sein, die allgemeinen Erziehungsziele zu praxiswirksamen Bezugspunkten für den Unterrichtsprozess zu machen.

Wir haben im Verlaufe unserer Ausführungen festgestellt, dass die realwissenschaftliche Didaktik eine effiziente Unterrichtsgestaltung zu ermöglichen sucht, indem sie den Unterricht in formaler Hinsicht näher bestimmt. Nun sind die genannten formalen Forderungen an eine effiziente Unterrichtsgestaltung indessen nicht die einzigen Hinweise, durch welche die realwissenschaftliche Didaktik das Gelingen der Unterrichtspraxis unterstützen will. Vielmehr liegt es in der Absicht der realwissenschaftlich-didaktischen Forschung, eine Vielzahl von relevanten Gesetzmässigkeiten aufzudecken (Lerngesetze bzw. Unterrichtsgesetze), welche die gezielte Einflussnahme auf den Schüler in einer intersubjektiv-

gültigen Weise planbar machen. Solche empirisch überprüften Erkenntnisse, welche als "technologische Aussagen" der Praxis zur Verfügung gestellt werden, sollen Auskunft geben über die qualitative Ausgestaltung der Unterrichtspraxis in Bezug auf bestimmte Ziele. Unsere diesbezüglichen Ausführungen in Abschnitt 2.3 können hier wie folgt zusammengefasst werden:

Die realwissenschaftliche Didaktik versucht das Unterrichtsgeschehen einer realwissenschaftlichen Analyse zugänglich zu machen, indem sie einen realwissenschaftlich definierten Lernbegriff zum fundamentalen Bezugspunkt der Didaktik nimmt. Damit wird der Unterricht interpretiert als ein Prozess, der mittels äusserer (beobachtbarer und manipulierbarer) Einflüsse beobachtbare bzw. messbare Änderungen in der Verhaltensdisposition der Schüler bewirkt, die ihrerseits von relativ überdauerndem Charakter sind. Durch die Annahme einer solchen Bestimmung wird das Unterrichtsgeschehen in seinen zentralen Momenten realwissenschaftlich analysierbar, d.h. es können auf diese Weise Gesetzmässigkeiten aufgedeckt werden, welche eine den realwissenschaftlichen Anforderungen entsprechende Erklärung der unterrichtlichen Vermittlungsprozesse ermöglichen. Zudem entsteht hiermit gleichzeitig ein Aussagegefüge, das technologisch verwertet werden kann: Indem die realwissenschaftlich erklärten Lerneffekte (Veränderungen von Verhaltensdispositionen bzw. von Verhaltensweisen) als mögliche Lernziele betrachtet werden, können nun - unter Beizug der relevanten Lerngesetze - die konkreten Lernbedingungen ermittelt werden, die im Sinne eines unterrichtlichen Arrangements vom Lehrer herzustellen sind.

Für das hier zur Diskussion stehende realwissenschaftliche Konkretisierungskonzept besitzen diese Überlegungen ihre Bedeutung vor allem im Hinblick auf die Tatsache, dass die realwissenschaftliche Didaktik dem Lehrer bei der Zielkonkretisierung und -realisierung wissenschaftlich fundierte Hilfen zur Verfügung stellen will: Hilfen in der Form von technologisch verwertbaren Aussagen, die eine in formaler Hinsicht zweckrational strukturierte Unterrichtspraxis zu unterstützen vermögen. Im idealen Falle sollte es der realwissenschaftlichen Didaktik möglich sein, dem Lehrer für die Verwirklichung von Erziehungszielen umfassende und hinreichend präzise Angaben machen zu können über das jeweils zweckmässige Arrangement von Lernbedingungen. Damit zielt das realwissenschaftliche Konkretisierungskonzept nicht zuletzt darauf ab, die Zufälligkeit, mit der die herkömmliche unterrichtliche Zielrealisierung belastet ist, zu reduzieren. Dadurch, dass die Lerngesetze bzw. Unterrichtsgesetze, die für ein als legitim erachtetes Erziehungsziel relevant sind, (real-)wissenschaftlich erforscht werden, ist - so wird

angenommen - eine bedeutsame Voraussetzung geschaffen, um die Umsetzung jener Zielsetzungen im Unterricht planmässig und zuverlässig zu vollziehen.

Die hier erwähnte Bereitstellung von technologischen Aussagen zur Realisierung von gegebenen Zielen wurde bezeichnet als wissenschaftlich fundierte Hilfe zur qualitativen Ausgestaltung der formalen Strukturen eines zweckrationalen Unterrichtsgeschehens. Ueber diese technologische Hilfestellung hinaus versucht die realwissenschaftliche Didaktik noch einen weiteren Bereich des Unterrichtes wissenschaftlich zu erschliessen: nämlich den Bereich der Zielbestimmung bzw. der Ziellegitimation. Trotz des Wertfreiheitspostulates (vgl. Abschnitt 2.1.2) bemüht sich die realwissenschaftliche Didaktik darum, auch das sogenannte "Legitimationsproblem" mit realwissenschaftlichen Forschungsmethoden anzugehen. Auf diese Weise soll der Bereich der Zwecksetzung der Beliebigkeit und Willkür des Unterrichtenden entzogen und mit einer möglichst "objektiven" Gültigkeit versehen werden.

Die in Abschnitt 2.4 skizzierten Ueberlegungen zur Ziel-Legitimation sind für das realwissenschaftliche Konkretisierungskonzept insbesondere deshalb relevant, weil die allgemeinen Erziehungsziele gerade im Rahmen dieser Legitimationsverfahren einen zentralen Stellenwert besitzen. Die didaktische Konkretisierung von bestimmten (selber als legitim auszuweisenden) Erziehungszielen bringt für die realwissenschaftliche Didaktik nicht nur die Aufgabe mit sich, diesen Zielsetzungen mittels relevanter Lerngesetze ein entsprechendes unterrichtliches Arrangement unmittelbar zuzuordnen. Erziehungsziele besitzen darüber hinaus auch die Funktion von obersten Bezugspunkten im Legitimationsprozess, was mitunter bedeutet, dass die Umsetzung von allgemeinen Erziehungszielen auch ausserhalb des eigentlichen Unterrichtsgeschehens geleistet werden muss bzw. geleistet werden kann: nämlich in jenen Gremien, die für den Prozess der Bestimmung von legitimen Lernzielen verantwortlich sind. Indem mittels eines möglichst präzise definierten Verfahrens den allgemeinen Erziehungszielen konkrete Lernziele zugeordnet werden, soll die beabsichtigte Realisierung jener Ziele durch einen (aus unterrichtspraktischer Perspektive betrachtet) mittelbaren Umsetzungsprozess unterstützt werden. Es wird angenommen, dass das zweckrational gestaltete und auf

die konkreten Lernziele ausgerichtete unterrichtliche Arrangement automatisch auch einen Beitrag leistet zur Realisierung der übergeordneten Zielsetzungen, die in den Legitimationsverfahren als oberste Bezugspunkte berücksichtigt worden sind.

Die bisherigen Ueberlegungen zum realwissenschaftlichen Konkretisierungskonzept legen es auf den ersten Blick nahe, den Vorschlag der realwissenschaftlichen Didaktik zur Umsetzung von allgemeinen Erziehungszielen in zwei scheinbar unterschiedliche "Verfahren" zu unterteilen: in ein unterrichtstechnologisch-orientiertes Verfahren, welches für gegebene Erziehungsziele die relevanten Lernbedingungen sucht, sowie in ein curriculares Verfahren, welches den als legitim erachteten Erziehungszielen konkrete Lernziele zuordnen will. Bei genauerer Betrachtung zeigt es sich indessen, dass diese beiden Vorgehensweisen letztlich ein und dasselbe Konkretisierungsverständnis widerspiegeln: Beide sind Ausdruck jenes bereits beschriebenen Praxismodells, welches das unterrichtliche Handeln als ein Prozess der effizienten Verwirklichung von "Zwecken" betrachtet; in beiden Fällen erscheinen die allgemeinen Erziehungsziele als oberste Zwecke, deren Umsetzung von der richtigen Wahl und Realisierung der (zweckmässigen) "Mittel" abhängt. Die Unterscheidung zwischen Lernzielen, die als "Unterzwecke" durch die allgemeinen Erziehungsziele legitimiert werden, und Lernbedingungen, welche das erziehungszielgemässe Unterrichts-Arrangement definieren, erweist sich ja als eine relativ willkürliche: In beiden Fällen handelt es sich um "Mittel", welche ihre theoretische und praktische Relevanz im Hinblick auf ihren (empirisch nachweisbaren) Beitrag zur Realisierung der als gültig erachteten Oberzwecke (d.h. der allgemeinen Erziehungsziele) besitzen (vgl. hierzu König 1978). Der Beitrag, den die realwissenschaftliche Didaktik zur Konkretisierung der allgemeinen Erziehungsziele leistet, kann somit in abstrakter Formulierung beschrieben werden (a) als Erforschen derjenigen Mittel (konkrete Lernziele und Lernbedingungen), welche der effizienten Verwirklichung der als legitim ausgewiesenen obersten Zwecke dienen, sowie - im Hinblick auf Abschnitt 2.6 - (b) als Bezeichnung derjenigen formalen unterrichtlichen Voraussetzungen, welche ein optimales zweckrationales Handeln ermöglichen.

Von den sogenannten "normativen Didaktiken" unterscheidet sich dieses

realwissenschaftliche bzw. zweckrationale Konkretisierungskonzept in erster Linie durch die konsequente Berücksichtigung des empirischen Gehaltes, welcher der zweckrationalen Praxis- bzw. Wirklichkeitsinterpretation immer schon inhärent ist. Der diesbezügliche "Fortschritt" zeigt sich im wesentlichen darin, dass die zweckmässigen Mittel, die eruiert werden sollen, nicht einfach durch logisch-deduktive Verfahren von den obersten Zwecksetzungen abgeleitet werden, sondern dass die entsprechenden Ursache-Wirkung-Relationen empirisch zu ermitteln versucht werden. Zudem wird hier an eine theoretisch vorgenommene Zuordnung von Mitteln (konkrete Lernbedingungen und Lernziele) die Forderung gestellt, dass ihre praktische Effizienz empirisch ausgewiesen werden muss. Mit anderen Worten: Für das realwissenschaftliche Konkretisierungskonzept genügt es nicht, die Gültigkeit der jeweiligen Konkretisierungen durch logische Deduktionen aus irgendwelchen Axiomen herzuleiten. An die Stelle der deduktiv gewonnenen Vorschriften über eine erziehungszielgemässe Unterrichtsgestaltung, wie sie im Rahmen der normativen Ansätze anzutreffen sind, treten empirisch fundierte "Zweck-Mittel-Hypothesen" bzw. "Deduktionshypothesen": Aussagen, für die zwar ein (logischer und empirischer) Zusammenhang bezüglich der übergeordneten, allgemeinen Zielsetzungen in Anspruch genommen wird, deren Geltungsanspruch aber prinzipiell falsifizierbar bleibt, d.h. empirisch nachgewiesen werden muss (vgl. hierzu Meyer 1971 & 1972, König 1978).

Eines der grundsätzlichen Probleme, die mit dieser Auffassung verbunden sind, wurde bekanntlich bereits in Abschnitt 2.5 ausgeführt. Es wurde dort auf den "Leerformelcharakter" von allgemeinen Erziehungszielen hingewiesen und auf die damit verbundene Schwierigkeit, jene Begriffe über logische oder empirische Verfahren zu "operationalisieren". Im Sinne einer Zusammenfassung jener Ueberlegungen sei hier festgehalten:

Allgemeine Erziehungsziele wie z.B. "Mündigkeit", "Sachlichkeit" oder "kulturelle Aufgeschlossenheit" sind mit dem Konkretisierungskonzept der realwissenschaftlichen Didaktik insofern nicht ohne weiteres kompatibel, als durch solche Begriffe weder psychische Dispositionen, die im realwissenschaftlichen Sinne ausgewiesen bzw. definiert sind, noch fachliche Lernziele oder Qualitäten des unterrichtlichen Arrangements (Lernbedingungen) unmittelbar bezeichnet werden. Diesem Umstand entsprechend stellt sich für die realwissenschaftliche Didaktik die Aufgabe, für die allgemeinen Erziehungsziele die zugehörigen psychischen

Dispositionen, (fachlichen) Lernziele sowie die konkreten Lernbedingungen vorerst zu ermitteln. Hierbei zeigt es sich indessen, dass es auf Grund der "Vagheit" jener übergeordneten Zielformulierungen nicht möglich ist, mittels logischer und empirischer Verfahren eine objektiv gültige Uebersetzung jener Begriffe in lerntheoretisch bzw. unterrichtstechnologisch relevante Aussagen vorzunehmen. Dies liegt hauptsächlich darin begründet, dass im Falle der allgemeinen Erziehungsziele die Ermittlung valider Indikatoren zur Ueberprüfung von hypothetisch behaupteten Ursache-Wirkung-Relationen bzw. Zweck-Mittel-Zusammenhängen als ein rein deskriptiv-analytisches Vorgehen nicht möglich ist, sondern normative Setzungen impliziert, die sich ihrerseits einem realwissenschaftlichen Gültigkeitsnachweis entziehen (Wertfreiheitspostulat!).

Im Hinblick auf die hier angesprochene "Vagheit" bzw. "Leerformelhaftigkeit", welche den allgemeinen Erziehungszielen anhaftet, müsste nun das realwissenschaftliche Konkretisierungskonzept, welches die unterrichtlichen Zielsetzungen lerntheoretisch interpretiert und im Rahmen einer zweckrationalen Unterrichtsgestaltung umsetzen will, eigentlich in einer grundsätzlichen Weise fragwürdig werden, denn: "Leere" Begriffe lassen sich nur schwerlich in lerntheoretisch relevante Zwecke umformulieren, für welche die entsprechenden Ursache-Wirkung-Relationen empirisch zu ermitteln sind und deren Realisierung sich präzise feststellen lassen muss. Infolge dessen droht jene schiere Zufälligkeit und Willkür, welche die realwissenschaftliche Didaktik zugunsten einer planbaren und planmässig verlaufenden Beeinflussung der Lernenden hat eliminieren wollen, gerade diesem ausserordentlich zentralen Bereich der obersten Zielsetzungen weiterhin anzuhaften. Gleichzeitig ist mit der mangelnden Beachtung des Eigenstatus von allgemeinen Erziehungszielen, die sich hier offenbart, die Gefahr verbunden, dass jene übergeordneten Zielsetzungen für die konkrete Unterrichtsgestaltung praktisch bedeutungslos bleiben. Was nämlich in einer zweckrational strukturierten Unterrichtspraxis, wie sie von realwissenschaftlich-didaktischer Seite vorgeschlagen wird, zählt, sind in erster Linie die messbaren und überprüfbaren Lernziele. Für leerformelhafte Zielsetzungen bleibt da - auch wenn dies der eigenen Intention kaum entspricht - nur noch ein Platz im "out-side": nämlich im Bereich der curricularen Lehrplangestaltung, wo jene obersten Ziele in erster Linie den Konsens sichern und "irgendwie" (Deduktionskritik!) die Formulierung und die Auswahl der konkreten (fachlichen) Lernziele beeinflussen sollen. Demgegenüber wird sich der unterrichtende Lehrer mit gutem Gewissen um die ohnehin problematische

Realisierung von allgemeinen Erziehungszielen gar nicht mehr kümmern. Er wird annehmen, dass jene übergeordneten Zielsetzungen von den zuständigen Fachleuten bereits in der Weise konkretisiert worden sind, dass bei einer effizienten Umsetzung der im Curriculum beschriebenen konkreten Lernziele deren Erfüllung gleichsam von selbst gewährleistet ist.

Noch ein Weiteres muss dem realwissenschaftlichen Konkretisierungskonzept angelastet werden: die Tatsache nämlich, dass die postulierte Offenheit für prinzipiell beliebige Ziel- und Wertsetzungen in Wirklichkeit gar nicht in der beanspruchten Weise gewährleistet ist. Bei kritischer Betrachtung zeigt es sich nämlich, dass die scheinbar formalen Bestimmungen bezüglich einem realwissenschaftlich erforschbaren Unterrichtsgeschehen bzw. bezüglich einer zweckrational strukturierten Unterrichtsgestaltung (Lernzielorientierung, Operationalisierung, Hierarchisierung und Sequenzierung) für die Realisierung bestimmter Erziehungsziele eher als hinderlich denn als förderlich zu bezeichnen sind. So weist beispielsweise Rumpf zurecht darauf hin, dass das in der technologischen bzw. zweckrationalen Auffassung implizierte Interesse an einer effizienten und ökonomischen Produktion eines bestimmten Endverhaltens dazu tendiert, nicht-zielführende Aktivitäten als Störfaktoren zu betrachten und sie - im Dienste der effizienten Lernzielrealisierung - zu eliminieren. Als Erscheinungsformen solch "disfunktionaler" Schüleraktivitäten werden von Rumpf (1976, S.41 ff.) genannt:

- das Entdecken von Problemen, deren Aufarbeitung andere als die gesetzten Lernziele begünstigen;
- das Verharren bei einer Sache, weil etwas als "komisch", "widersprüchlich", "ungeklärt", "unglaublich" erscheint;
- das Zurückfragen nach den Ursprüngen, nach der Verträglichkeit mit früher Gelerntem, Erfahrenem, Gedachtem.

"Die genannten Gruppen von Aktivitäten müssen im Kontext des zweckrationalen Unterrichtskonzepts als Faktoren, die die Wirksamkeit des Lerninstruments stören, diagnostiziert und verurteilt werden; sie führen ab vom gradlinigen Weg zum Ziel, sie sind Fehlverhalten, weil sie die effiziente und ökonomische, d.h. reibungslose Produktion des Zielzustandes B gefährden" (Rumpf, a.a.O. S.43). Im Hinblick darauf, dass

gerade solches "Fehlverhalten" von besonderer Bedeutung sein dürfte für die Umsetzung von Erziehungszielen wie "Selbständigkeit", "kritische Haltung" oder "Mündigkeit", wird deutlich, dass die Monopolisierung des zweckrationalen Handelns im Unterricht nicht als ein wertneutraler Entscheid betrachtet werden darf. Entsprechend muss angenommen werden, dass sich die mangelnde Beachtung der allgemeinen Erziehungsziele, welche mit der Missachtung von "leerformelhaften Begriffen" in der realwissenschaftlichen Didaktik einhergeht, nicht einfach zu einem "erziehungszielfreien" Unterricht führt. Vielmehr dürfte das zweckrationale Konkretisierungskonzept gleichsam aus sich heraus zu bestimmten wertmässigen Präferenzen tendieren: Ueber die postulierten formalen Unterrichtsstrukturen werden bestimmte Erziehungsziele unterrichtswirksam, indem diese über heimliche Lernprozesse den Schülern vermittelt werden, während andere Zielsetzungen – auch wenn sie explizit gefordert werden – implizit ausgeschlossen werden. Damit aber wird auch das realwissenschaftliche bzw. zweckrationale Konkretisierungskonzept als Ganzes fragwürdig, da dieses dem eigenen Anspruch an eine im normenkritischen Sinne gestaltete Unterrichtspraxis selber widerspricht. Gleichzeitig ist hiermit ein Hinweis gegeben, der für die Lösung des Konkretisierungsproblems notwendigerweise berücksichtigt werden muss: Erziehungszielgemässes Unterrichten muss über eine ausschliesslich zweckrationale Praxisgestaltung hinausgehen! Wir werden im letzten Kapitel zu zeigen versuchen, inwiefern gerade in diesem Punkte eine entscheidende Bedingung für die Entwicklung einer Neukonzeption enthalten ist.

3. EMANZIPATION ALS ERZIEHUNGSZIEL: DIE DIDAKTISCHE BZW. UNTERRICHTS- PRAKTISCHE UMSETZUNG VON EMANZIPATION IN DER KRITISCH-EMANZIPATO- RISCHEN DIDAKTIK

3.0 Einführung ins 3. Kapitel

Im letzten Kapitel haben wir darzustellen versucht, dass und inwiefern die lernzielorientierte Betrachtungsweise der Didaktik und die entsprechenden Vorstellungen bezüglich der Konkretisierung von allgemeinen Erziehungszielen vom philosophisch-wissenschaftstheoretischen Hintergrund der Realwissenschaften bzw. des Kritischen Rationalismus verstanden werden muss: In Anlehnung an die Postulate der empirischen Überprüfung und der Wertfreiheit hat sich - wie dort gezeigt wurde - eine technologische Interpretation des Unterrichtsgeschehens durchzusetzen vermocht, welche die zweckrationale "Herstellung" von prinzipiell beliebigen Erziehungszielen (qua psychischen Dispositionen) in den Mittelpunkt der didaktischen Reflexion stellt. Auf die Problematik dieser Auffassung sind wir hauptsächlich im Abschnitt 2.7 eingegangen: Wir haben dort aufzuzeigen versucht, dass die Monopolisierung der Zweckrationalität als unterrichtspraktisches Prinzip und - damit verbunden - die Vernachlässigung von heimlichen Lernergebnissen gerade im Hinblick auf die Frage nach einer erziehungszielgemässen Gestaltung des Unterrichtsprozesses eine unzulässige Verkürzung darstellt.

Nun hat sich - nicht zuletzt aufgrund der Fragwürdigkeit einer ausschliesslich an realwissenschaftlichen Grundsätzen und Erkenntnissen orientierten Praxisgestaltung - im Verlaufe der sechziger Jahre ein weiterer philosophischer bzw. wissenschaftstheoretischer Ansatz in der sozialwissenschaftlichen Diskussion zu etablieren vermocht. Es handelt sich hierbei um die Kritische Theorie der Frankfurter Schule, welche zu einem bedeutenden Teil die Kritik am Kritischen Rationalismus und dem entsprechenden weltanschaulichen Hintergrund zu seinem Gegenstand hat und welche - vor allem seit der wissenschaftstheoretischen Kontroverse im sogenannten "Positivismusstreit" - auch die Argumentation der erziehungswissenschaftlichen bzw. didaktischen Auseinandersetzungen entscheidend geprägt hat.

Für unsere Fragestellung von besonderer Bedeutung ist diese dritte Position insbesondere deshalb, weil die emanzipatorische Zielsetzung, die ihr zugrunde liegt, zur Entwicklung einer eigenständigen, normenkritischen Didaktik-Konzeption geführt hat. Wenn wir hier von einer eigenständigen Didaktik-Konzeption sprechen, welche mit der emanzipatorischen Zielsetzung verbunden ist, so soll hieraus gleich zu Beginn schon deutlich werden, dass wir hier den Emanzipationsbegriff der Kritischen Theorie nicht etwa einfach als eine Bereicherung des möglichen Zielrepertoires des technologisch-lernzielorientierten Ansatzes betrachten, wie dies häufig geschieht ("Emanzipation" als technologisch bzw. zweckrational herstellbares Lernziel). Durch eine solche Interpretation würde u.E. der eigentliche, kritische Gehalt jener Zielsetzung nicht nur zerstört, sondern unter Umständen sogar in ihr Gegenteil verkehrt, indem der Emanzipationsbegriff dann als "Legitimationsfigur altbekannter oder sich widersprechender Positionen fungiert" (Feuerstein 1973, S.11). Die hier angedeutete Missachtung der eigentlichen emanzipatorischen Intention führt dann dazu, dass vielfach Einwände, die in der realwissenschaftlichen Tradition verwurzelt sind, gegen die Aussagen der kritisch-emanzipatorischen Didaktik geltend gemacht werden: Einwände, die darauf zurückzuführen sind, dass eine echte Auseinandersetzung mit dem emanzipatorischen Anliegen der Kritischen Theorie gar nie wirklich stattgefunden hat.

Wie bereits in den beiden vorangegangenen Kapiteln soll im folgenden versucht werden, den am Emanzipationsbegriff der Kritischen Theorie orientierten Didaktikansatz in einer relativ umfassenden Rekonstruktion darzustellen, um auf diese Weise das inhärente Konkretisierungskonzept auf dem Hintergrund der eigenen Voraussetzungen zu verdeutlichen und einer kritischen Beurteilung zu unterziehen.¹ Unsere Ausführungen werden sich hierbei in die folgenden Punkte gliedern:

- Es sollen zunächst die gesellschaftskritischen Ueberlegungen, welche das Fundament der Kritischen Theorie und des Emanzipationsbegriffes bilden, in ihren Grundzügen skizziert werden. In diesem Zusammenhang werden besonders die Kritik der verzerrten Vernunft sowie die Kritik der verzerrten Kommunikation etwas ausführlicher zu thematisieren sein,

da diese den zentralen Gegenstand der emanzipatorischen Zielsetzung bilden.

- In einem zweiten Abschnitt soll die grundsätzliche Bedeutung des gesellschaftskritischen Engagements für die Didaktik zur Sprache kommen. Im Hinblick auf das Disfunktionalitätspostulat, welches das emanzipatorische Anliegen der kritisch-emanzipatorischen Didaktik in abstrakter Form umschreibt, soll dargelegt werden, in welcher Weise die Forderung nach einer "Besserung der gesellschaftlichen Lage" mit dem didaktischen Gegenstandsbereich in Verbindung gebracht wird.
- Der dritte Abschnitt ist der "Kritik am heimlichen Lehrplan" gewidmet. Hier wird es darum gehen, am Beispiel der Konformitätsorientierung und der Konkurrenzorientierung der Schule die emanzipationsbehindernde Struktur der gegenwärtigen Unterrichtspraxis zu veranschaulichen. Gleichzeitig dienen diese Ausführungen dazu, zu verdeutlichen, in welcher Weise die theoretischen Reflexionen der kritisch-emanzipatorischen Didaktik die emanzipatorische Zielsetzung zu realisieren versuchen: nämlich durch kritische Aufklärung im Dienste einer Entzerrung des öffentlichen Bewusstseins.
- Im vierten Abschnitt steht das diskursive Legitimationskonzept, das auf den Habermas'schen Vorschlag zur Entzerrung der öffentlichen Kommunikation Bezug nimmt, zur Diskussion. Es soll hier der Vorschlag der kritisch-emanzipatorischen Didaktik bezüglich einer Curriculumgestaltung, welche die (herrschaftsfreie) Kommunikation aller Betroffenen über realwissenschaftliche Erhebungen und technologische Verfahren stellt, als ein weiterer Schritt im Rahmen der didaktischen Konkretisierung der emanzipatorischen Zielsetzung beschrieben werden.
- Der fünfte Abschnitt greift sodann diejenigen Vorschläge der kritisch-emanzipatorischen Didaktik auf, welche sich unmittelbar auf die Gestaltung eines emanzipatorischen Unterrichtes beziehen. Im wesentlichen handelt es sich hierbei wiederum um Vorschläge, welche in der Idee einer unverzerrten Kommunikation fundiert sind und welche durch eine entsprechende Qualität der unterrichtlichen Interaktion auf die Vorbereitung einer von irrationalen Zwängen befreiten Lebensform abzielen.

- Im sechsten Abschnitt schliesslich soll versucht werden, das Konkretisierungskonzept, das den soeben angedeuteten didaktischen bzw. unterrichtspraktischen Überlegungen zugrunde liegt, zu explizieren: Es sollen hier die von Seiten der kritisch-emanzipatorischen Didaktik entwickelten Vorschläge, die auf eine Umsetzung der emanzipatorischen Zielsetzung ausgerichtet sind, zusammengefasst und analysiert werden, um deren Angemessenheit (innere Konsistenz) kritisch zu beurteilen.

3.1 Emanzipation als Leitidee der Kritischen Theorie

Der einleitend angekündigte Versuch, die Kritische Theorie der Frankfurter Schule in ihren Grundzügen zu beschreiben, sieht sich notwendigerweise mit der Schwierigkeit konfrontiert, dass hier nicht auf einen in sich geschlossenen und einheitlichen Ansatz zurückgegriffen werden kann. Bis heute stellen sich nämlich die Aussagengefüge der Kritischen Theorie in einer nur schwer zu überschauenden Vielfalt dar, wobei es fortwährend zu Modifizierungen und Weiterentwicklungen der thematisierten Aspekte kommt (Wulf 1977, S.140; Witschel 1973, S.15 f.). Zudem fehlt gegenwärtig auch eine umfassende Gesamtdarstellung, welche die konstitutiven Gemeinsamkeiten sowie Unterschiedlichkeiten der von Autor zu Autor teilweise stark differierenden Auffassungen aufzufangen vermöchte und diese in gegenseitiger Relation zur Darstellung bringen würde.

Dass die fehlende Gesamtdarstellung der Kritischen Theorie unter der für diese Arbeit gewählten Fragestellung nicht nachgeholt werden kann, dürfte verständlich sein. Die hier zu leistende Rekonstruktion will entsprechend auch keinen Anspruch auf eine möglichst differenzierte Darstellung erheben. Vielmehr werden wir uns darauf konzentrieren müssen, im Folgenden jene Elemente der Kritischen Theorie zusammenzutragen, welche für ein fundiertes Verständnis des Emanzipationsbegriffes von besonderer Bedeutung sind. Die Aspekte, auf die wir uns hierbei konzentrieren werden, sind die folgenden:

- 3.1.1 Die Kritische Theorie als Philosophie der Befreiung
- 3.1.2 Die Kritik der verzerrten Rationalität
- 3.1.3 Die Kritik der verzerrten Kommunikation
- 3.1.4 Das emanzipatorische Erkenntnisinteresse.

3.1.1 Die Kritische Theorie als Philosophie der Befreiung

Die Kritische Theorie der Frankfurter Schule muss als eine eigenständige und kritische Weiterentwicklung der marxistischen Geschichtsphilosophie und Gesellschaftstheorie verstanden werden. Als "Philosophie der Neuen Linken" (Brezinka 1973) greift sie verschiedene Grundpostulate des Marxismus auf, um diese im Hinblick auf die veränderte gesellschaftliche Situation teils zu aktualisieren, teils aber auch zu relativieren oder gar zu korrigieren. Im Mittelpunkt ihrer Ueberlegungen steht die Einsicht in die historische Notwendigkeit einer Befreiung der Gesellschaft sowie das Vertrauen in die objektive Realisierbarkeit des "Glückes auf Erden" (vgl. hierzu Popper 1965). In dieser Hinsicht steht die Kritische Theorie nicht weniger als die Marxistische Philosophie in der Tradition der alt- und neutestamentlichen Heilslehren, hier nun allerdings - in konsequenter Weiterführung der aufklärerischen Ueberwindung der Metaphysik - ins Innerweltliche, ins Materialistische gewendet. An der Stelle Gottes wird der Mensch zum Subjekt der Geschichte erklärt und für das Gelingen, für den "Sinn" des historischen Prozesses, für die gesellschaftliche "Erlösung", verantwortlich gemacht (Feuerstein 1973, S.14).

In unserem Zusammenhang von besonderem Interesse ist hier nun die Tatsache, dass die Reflexionen, welche durch die genannte Zielsetzung motiviert sind, nicht etwa um die inhaltliche Beschreibung jenes intendierten Endzustandes der "gesellschaftlichen Vollendung" (Horkheimer 1974, S.13) zentriert sind: Wodurch das "Glück", die "Humanität" der vollentwickelten Gesellschaft im Konkreten definiert ist, bleibt letztlich im Ungewissen. Dies nicht zuletzt deshalb, weil die Vernunft selber als ein historisch und gesellschaftlich gebundenes Organ betrachtet wird und somit nicht zu einer überzeitlichen "positiven" Erkenntnis emporsteigen kann (Horkheimer 1968, S.145 f.).

Fest steht indessen, dass der intendierte "Endzustand" nur erreicht werden kann bei einer entsprechenden Veränderung auch der materiellen (vorab der ökonomischen) Verhältnisse: Die idealistische bzw. lebensphilosophische Auffassung einer bloss "innerlichen" Wende bei einem resignativen Sich-Einfügen in die leidvollen äusseren Bedingungen wird verworfen (Horkheimer 1968, S.127). Vorausgesetzt wird zudem die

Behauptung, dass die angestrebte Vollkommenheit nicht diejenige von einzelnen Individuen sein kann: Angesichts der bestehenden ökonomischen Verhältnisse und der damit verbundenen Aussichtslosigkeit eines Erfolges von Handlungen, die nur auf das persönliche Glück ausgerichtet sind, muss die Befreiung eine solidarische, gesamtgesellschaftliche sein (a.a.O. S.152 f.). Dies bedeutet nun allerdings keineswegs, dass die als notwendig erachtete gesellschaftliche Vollendung, jene "Veränderung der Gesellschaft in eine den Bedürfnissen der Allgemeinheit angemessene Form" (a.a.O. 153), auf Kosten der Befriedigung des einzelnen Individuums gehen müsste.

Im Gegenteil wird es eine der zentralen Qualitäten des bevorstehenden Befreiungsprozesses sein, die Diskrepanz zwischen Teil (Individuum) und Ganzen (Gesellschaft) auszusöhnen, indem die Individuen das "Wesen" jenes Ganzen begreifen und sich vermittels einer solchen "objektiven Erkenntnis" zu den Subjekten der Geschichte erheben (a.a.O. S. 156 ff.). Nur auf diese Weise - so wird angenommen - eröffnet sich die Möglichkeit, dass die künftige, ideale Gesellschaft nicht mehr durch das blinde Zusammenwirken von partikularen, auf den je eigenen Vorteil ausgerichtete Interessen, sondern durch planmässige, ganzheitsbezogene Entscheidungen und objektiv-vernünftige Zielsetzungen getragen sein wird.

Im Verlaufe dieses Abschnittes haben wir in Zusammenhang mit der "gesellschaftlichen Vollendung" wiederholt auch von "Befreiung" gesprochen. Bekanntlich ist hiermit jene fundamentale Kategorie der marxistischen bzw. Kritischen Theorie angesprochen, welche üblicherweise mit dem Emanzipationsbegriff bezeichnet wird und welche jenes Primat der Negation bzw. der Kritik begründet, das für die Argumentationsweise des hier zur Diskussion stehenden Ansatzes kennzeichnend ist (vgl. Abschnitte 3.1.2 und 3.1.3). Allerdings glauben wir, dass sowohl der Gehalt des Befreiungs- und Emanzipationsbegriffes als auch die Bedeutung von Negation und Kritik nur dann angemessen verstanden werden kann, wenn die diesem Denkansatz zugrundeliegende "evolutionistische Wurzel" mit in Rechnung gestellt wird. Gemeint hiermit ist die letztlich nicht empirisch begründbare Einsicht der marxistischen und Kritischen Theorie in ein der Wirklichkeit inhärentes Entwicklungsprinzip, das auf eine Vollendung des "Wesens" der Gesellschaft hinzielt. Befreiung bzw. Emanzipation

bedeutet demnach die Freisetzung der "gefesselten Möglichkeiten" (Marcuse 1967), die aktive Beseitigung des Gegebenen (des "Positiven"), insofern durch dieses Gegebene die freie Entfaltung jenes inhärenten Prinzips (die "Wesensvollendung") gehemmt wird. Die Qualität der vollendeten, in sich ruhenden Gesellschaft ist damit nicht etwa als das Ergebnis einer willkürlichen Konstruktion, sondern vielmehr als Endpunkt einer historischen Entwicklung zu verstehen.

Dass einer solchen Grundannahme gemäss Negation und Kritik bzw. die Emanzipation im Mittelpunkt des Erkenntnis- und Handlungsprozesses stehen muss, dürfte verständlich sein: Die Identifikation und Beseitigung von entwicklungshemmenden Zwängen bildet unter dieser Perspektive konsequenterweise die notwendige Voraussetzung für das Gelingen jenes Entwicklungsprozesses, der zur gesellschaftlichen Vollendung führt.

Was nun die Einschätzung der Bedeutung der verschiedenen Zwänge anbelangt, welche den vernünftigen Entwicklungsprozess hemmen, unterscheiden sich Marxismus und Kritische Theorie deutlich voneinander. So liegt dem Marxismus die Annahme eines ökonomisch fundierten Mechanismus der Emanzipation zugrunde (Wellmer 1969, S.128): Demnach ist die Beseitigung der materiellen bzw. ökonomischen Zwänge die notwendige und - zumindest beim späten Marx - auch die hinreichende Bedingung für die Freisetzung der gesellschaftlichen Vollendung. Entsprechend lassen sich die bedeutsamen Veränderungen durch organisatorische und technokratische Massnahmen in Gang setzen: die ideale Gesellschaft wird auf bürokratischem Wege machbar (vgl. Wellmer 1969).

Die Kritische Theorie dagegen setzt neue Akzente: Für sie erhält die Veränderung des "Ueberbaus" ein neues und entscheidendes Gewicht. Der Abbau der Verzerrungen im ideellen Bereich steht jetzt im Mittelpunkt der Auseinandersetzungen, wobei jene Verzerrungen nicht mehr einfach als mechanistisch vermittelte Erscheinungen der Verzerrungen im materiellen-ökonomischen Bereich betrachtet werden. Entsprechend dieser Prämisse wird jetzt im ideellen Bereich selber ein bedeutsamer Ansatzpunkt gesehen für die Freisetzung der gesellschaftlichen Vollendung. Namentlich zwei sich gegenseitig ergänzende Aspekte werden jetzt ins Zentrum der Ueberlegungen gestellt, nämlich:

(a) der Aspekt der verzerrten Rationalität sowie

(b) der Aspekt der verzerrten Kommunikation.

Bezüglich beider Aspekte werden die in der aktuellen Situation vorherrschenden Erscheinungsweisen einer detaillierten Kritik unterzogen, um auf diesem Hintergrunde jeweils die Möglichkeit von idealeren Seinsformen aufzuzeigen bzw. zu eröffnen.

Wir wollen nun im Folgenden etwas näher auf die entsprechenden Argumentationszusammenhänge eingehen, da diese für das Verständnis nicht nur der Kritischen Theorie, sondern auch des Emanzipationsbegriffes sowie der emanzipatorischen Didaktik von entscheidender Bedeutung sind.

3.1.2 Die Kritik der verzerrten Rationalität

Die Kritik der verzerrten Rationalität bildet also - vor allem in den Werken von Horkheimer, Adorno und Marcuse - einen ersten Schwerpunkt der gesellschafts- und kulturkritischen Ueberlegungen der Frankfurter Schule. Die vorherrschende, von Horkheimer als "subjektiv" bezeichnete Vernunft wird nämlich ganz zentral dafür verantwortlich gemacht, dass das persönliche bzw. gesellschaftliche "Unglück" in der gegenwärtigen Epoche einen Höchstpunkt erreicht hat und somit nicht nur etwa zu einer quantitativen, sondern vielmehr zu einer qualitativen Veränderung (zum dialektischen Umschlag) des aktuellen Zustandes drängt (Marcuse 1967, S.242). Gleichzeitig aber wird in der etablierten Denkweise auch ein gewichtiger Grund dafür gesehen, dass die historisch notwendige Veränderung, nämlich der gesellschaftliche Emanzipationsprozess, bis zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht eingetreten ist. Aus diesen Ueberlegungen heraus ergibt es sich, dass die gegenwärtig vorherrschende verzerrte Rationalität, die subjektive Vernunft, in einer zweifachen Hinsicht zu negieren ist:

- einmal als Faktor, der den aktuellen, emanipationsbedürftigen gesellschaftlichen Zustand verursacht (subjektive Vernunft als Zwangsursache);
- zum anderen aber auch als Faktor, der den historisch notwendigen gesellschaftlichen Emanzipationsprozess beeinträchtigt (subjektive Vernunft als Emanzipationsbehinderung).²

Diese beiden Aspekte verzerrter Rationalität sollen hier nun kurz beschrieben werden, um im Anschluss daran dann die idealtypische emanzipationsadäquate Rationalitätsform (die sogenannte "objektive Vernunft"), wie sie von Adorno, Horkheimer und Marcuse postuliert wird, zu skizzieren.

Der erstgenannte Aspekt - die subjektive Vernunft als Zwangsursache - verweist auf jenes Dilemma, welches von Adorno und Horkheimer in der "Dialektik der Aufklärung" beschrieben worden ist: auf die Eigentümlichkeit nämlich, dass jene Denkweise, welche die effiziente Naturbeherrschung und den technologischen Fortschritt überhaupt erst ermöglichte, gleichzeitig eine Verstrickung in fortwährend neue Zwänge verursacht. Zugunsten der Herrschaft über die äussere Natur, auf welche die subjektive Vernunft ausgerichtet ist, wird dieser Auffassung gemäss die innere Natur des Menschen, die Seele, nicht nur "entzaubert", sondern zugleich auch verdinglicht, in ihrem Wesen zerstört. Dies geschieht zu einem bedeutenden Teil dadurch, dass das Denken ausschliesslich als Fähigkeit des Quantifizierens, Klassifizierens und Schliessens betrachtet wird und in funktionaler Hinsicht zu einem blossen Instrument der Selbsterhaltung degradiert wird (Horkheimer 1974, S.15). Infolge dessen werden Gedanken (und entsprechend auch die Handlungen), die keine unmittelbare Bedeutung für die Selbsterhaltung besitzen und über ein blosses Erfassen des Gegebenen sowie die Berechnung (und Herstellung) der Zweckmässigkeit von Mitteln hinausgehen, als irrationale Ausschweifungen diskreditiert. Durch diese Unterdrückung alles "Transzendenten" wird der Sieg der Aufklärung mitunter auch zu einem Sieg über all diejenigen Verlockungen des Daseins, die das Selbst aus der Bahn seiner Logik (d.h. aus der Logik der blossen Selbsterhaltung) abzubringen drohen (Horkheimer/Adorno 1969, S.53): Dem aufgeklärten Denken, welches das Selbst von Mythen und irrationalen Zwängen befreien wollte, wird auf diese Weise das Selbst und die Selbsterhaltung selber zum Mythos.

Der Preis indessen, den der Mensch für diese Verabsolutierung des Selbst und die damit verbundene uneingeschränkte Herrschaft über die äussere Natur bezahlen muss, ist die Bezwingung der eigenen Natur, d.h. die bereits erwähnte Verdinglichung des Subjekts. Indem nämlich das gesamte Leben bis in die intimsten Regungen hinein unter die Erfordernisse

seiner Erhaltung gestellt wird, leistet der Mensch auf "Erfüllung" und auf "Sinn" Verzicht. Der Fortschritt der Zivilisation wird auf diese Weise zu einem Weg "von Gehorsam und Arbeit, über dem Erfüllung immerwährend bloss als Schein, als entmachtete Schönheit leuchtet" (a.a.O. S.40). Das Individuum, das sich von den äusseren Zwängen befreien wollte, muss sich nun nach den technischen Apparaten formen, ja sich selbst zum erfolgsadäquaten Instrument machen und die eigene Natur verleugnen. Das Leben gleicht damit der Irrfahrt des Odysseus: Es wird zur Geschichte eines Selbst, "das immerzu sich bezwingt und darüber das Leben versäumt, das es rettet und bloss noch als Irrfahrt erinnert" (a.a.O. S.63). Dieser Einsicht gemäss liegt die Widersprüchlichkeit der Aufklärung bzw. der subjektiven Vernunft darin begründet, dass jene Denkweise, welche auf die Befreiung des Individuums abzielt, dieses mit neuen, tiefgreifenden Zwängen belegt: dass die Gewalt des Systems über den Menschen mit jedem Schritt wächst, der sie aus der Gewalt der Natur herausführt (a.a.O. S.45). "Um zu überleben verwandelt sich der Mensch in einen Apparat, der in jedem Augenblick mit genau der passenden Reaktion die verwirrenden und schwierigen Situationen beantwortet, die sein Leben ausmachen.(...) Der Prozess der Anpassung ist jetzt vorsätzlich und deshalb total geworden" (Horkheimer 1974, S.95 f.).

Der zweitgenannte Aspekt - die subjektive Vernunft als Emanzipationsbehinderung - verweist auf die "Eindimensionalität" (Marcuse 1967), welche im Urteil der Kritischen Theorie den heutigen Menschen in besonders typischer Weise prägt. Es zeigt sich nämlich, dass die ausschliesslich auf Erhaltung des Selbst bedachte Vernunft unfähig ist, das Gegebene zu transzendieren und - damit verbunden - das Seiende in seiner aktuellen Erscheinungsweise (das "Positive") zu verneinen. Als Erkenntnisweise, die ihr Ideal in einem blossen Registrieren und Organisieren von Fakten sieht, vermag die eingeschränkte, "positivistisch halbierte" Rationalität einzig die Effekte bestimmter Ereignisse zu berechnen und dadurch einem gegebenen Zweck die effizienten Mittel zuzuordnen. Das Erfassen einer übergreifenden "Wahrheit" indessen, von der her die gegebenen Situationen und Zwecke beurteilt werden könnten und die letztlich nicht in einer unmittelbaren Funktion zur Selbsterhaltung steht,

liegt nicht im Bereiche ihrer Möglichkeiten. Diese Eigenheit zeigt sich nicht zuletzt in der durchgehenden "Instrumentalisierung" und "Operationalisierung" der Begriffe, durch welche die Eliminierung der ursprünglichen transzendenten Gehalte aus dem Denken eine wesentliche Unterstützung findet. Im Dienste des Subjektes werden auf diese Weise die Ideen zu Werkzeugen umfunktioniert; sie sollen ausschliesslich dazu dienen, erfolgreiches Handeln vorzubereiten und anzuleiten. Mit den Worten Horkheimers: "Bedeutung wird verdrängt durch Funktion oder Effekt in der Welt der Dinge und Ereignisse. Soweit Wörter nicht offenkundig dazu verwendet werden, technisch relevante Wahrscheinlichkeiten abzuschätzen oder anderen praktischen Zwecken zu dienen, (...) geraten sie in Gefahr, als leeres Geschwätz verdächtigt zu werden"(a.a.O. S.31). Als "emanzipationsbehindernd" kann nun die hier erwähnte Instrumentalisierung von Erkenntnis und Wahrheit deshalb bezeichnet werden, weil durch die Subsumtion der Vernunft unter das Kriterium der Nützlichkeit und durch die damit verbundene Anpassung des begrifflichen Denkens an die "brutalen Tatsachen" die von der Kritischen Theorie als notwendig erachtete qualitative Umgestaltung des gegenwärtigen gesellschaftlichen Zustandes verhindert wird. Indem nämlich diejenigen Elemente, welche das faktisch Gegebene zu transzendieren vermöchten, aus dem Denken eliminiert werden, verschwindet auch die für die gesellschaftliche Vollendung erforderliche negative Kraft des Denkens: Diejenigen Organe, welche Alternativen zum Gegebenen erfassen könnten und das Faktische (das, was ist) mit dem Möglichen (dem, was noch nicht ist) zu konfrontieren und entsprechend zu negieren vermöchten, sterben in der Folge dieser Entwicklung zusehends ab zugunsten einer fortschreitenden Perfektionierung der etablierten Ordnung. Mit anderen Worten: Diejenige Dimension des Geistes, in der eine Opposition gegen den Status quo prinzipiell Wurzeln schlagen könnte, wird beschnitten, um das Bestehende nicht zu gefährden. "Die Gewalt des Fortschritts verwandelt Vernunft in Unterwerfung unter die Lebensstatsachen und unter das dynamische Vermögen, mehr und grössere Tatsachen derselben Lebensweise herzustellen" (Marcuse 1967, S.31). Das eindimensionale Denken, das kein von der Realität abweichendes ("transzendierendes") Ideal mehr ertragen kann, verleugnet so die Spannung zwischen Wahrheit und Gegebenem, zwischen

Wesen und Erscheinung. Auf diese Weise wird es möglich, dass die gegebene Gesellschaftsform zum obersten Bezugssystem für Theorie und Praxis wird: zu einem Faktum, demgegenüber jeder Widerstand als irrational erscheinen muss.

Die Kritik der verzerrten Rationalität, die sich in die oben genannten zwei Aspekte aufgliedern lässt und die im Verlaufe der sechziger Jahre in die wissenschaftstheoretische Kontroverse des "Positivismusstreites" einmündete, nimmt in ihrer Negation der vorherrschenden subjektiven Vernunft Bezug auf das Postulat einer sogenannten "objektiven Vernunft". Diese objektive Vernunft versteht sich als Fähigkeit, das der Wirklichkeit innewohnende Prinzip (dessen "objektive Struktur") zu erfassen und steht im Gegensatz zur soeben kritisierten (subjektiven) Denkweise, die sich auf die bloße Organisation, Klassifikation oder Berechnung von "positiven" Daten beschränkt und die ihr oberstes Kriterium in der Selbsterhaltung des Individuums findet. Die "objektive Wahrheit", die hiermit angesprochen ist, erhält ihre Gültigkeit nicht etwa hinsichtlich einer empirisch nachweisbaren "Nützlichkeit", hinsichtlich der Wahrscheinlichkeit eines subjektiven Gewinnes oder Vorteils, sondern ist aus sich heraus, um seiner selbst willen, vernünftig. In funktionaler Betrachtung zielt die objektive Vernunft darauf ab, ein umfassendes System bzw. eine Hierarchie alles Seienden, einschliesslich des Menschen und seiner Zwecke, zu entfalten (Horkheimer 1974, S.16). Sie zeigt eine der vorfindbaren Realität zugrunde liegende Struktur an, die von sich aus ein bestimmtes theoretisches oder praktisches Verhalten erheischt und in der die menschliche (und gesellschaftliche) Bestimmung immer schon enthalten ist (a.a.O. S.22).

Auf dem Hintergrund dieser Annahmen postuliert nun die Kritische Theorie die Notwendigkeit einer Unterscheidung zwischen Allgemeinem und Besonderem, zwischen Wesen und Erscheinung, zwischen Potentialität und Aktualität (Marcuse 1967, S.139 ff.). Die Fakten sollen nicht mehr als ein letztes und undurchdringliches betrachtet werden; für die objektive Vernunft sind sie vielmehr deshalb relevant, weil in ihnen etwas erscheint, "was sie nicht selber sind" (Adorno 1969, S.18): nämlich eine "Totalität", welche alles Vorhandene vermittelt und auf die "nicht in

gleicher Weise mit den Fingern zu deuten ist wie auf jene facts" (a.a.O. S.17). Das, was sich der objektiven Vernunft zeigt, ist ein "Wesen", das im Widerspruch zum aktuell Erscheinenden steht und das darauf drängt, diesen Widerspruch aufzuheben (a.a.O. S.18 f.). Von hier her motiviert sich denn auch die von der Kritischen Theorie geforderte Negation des Bestehenden: Es geht um eine Kritik an der "Sache", insofern diese mit dem Allgemeinen, dem Wesen, unversöhnt ist und hinter dessen Potentialität zurückbleibt. Die objektive Vernunft schreitet in diesem Sinne "von der endlichen Welt fort zur Konstruktion einer Wirklichkeit, die der schmerzhaften Differenz von Potentialität und Aktualität nicht unterworfen ist, ihre Negativität bezwungen hat und vollkommen und unabhängig in sich ist - frei" (Marcuse 1967, S.143).

Mit der Annahme einer solchen "Totalität", eines solchen "Wesens", das alle Einzelphänomene durchdringt und in dieser Konkretion auf Entfaltung hin drängt, zielt nun die Kritische Theorie unmittelbar auf den Begriff der Gesellschaft hin. Die Gesellschaft selber ist nämlich jenes Allgemeine, das alles Seiende - ja selbst noch die Erkenntnis - bestimmt; sie ist jene Totalität, die auf Entfaltung drängt und die Einzelphänomene mit in diesen Entwicklungsprozess einbezieht; sie ist jenes Wesen, jene den Phänomenen zugrundeliegende "Struktur", auf welche nicht mit dem Finger wie auf ein "fact" hingewiesen werden kann.

Aus diesen Ueberlegungen heraus dürfte nun auch verständlich werden, warum die vorherrschende Beschränkung der Rationalität auf den instrumentellen bzw. subjektiven Aspekt aus der Sicht der Kritischen Theorie negiert werden muss: Die gesellschaftliche Emanzipation, im Verlauf derer die Individuen zu den Trägern des gesellschaftlichen Prozesses werden sollen, verlangt nämlich, dass die Individuen jene Totalität zu erfassen vermögen, welche der objektiven Vernunft (und nur dieser!) zugänglich ist. Dies hinwiederum bedeutet, dass in der Masse, wie sich die objektive Vernunft auszubreiten vermag, die intendierte gesellschaftliche Veränderung, d.h. der gesellschaftliche Emanzipationsprozess vorangetrieben werden kann.

3.1.3 Die Kritik der verzerrten Kommunikation

Wie bereits erwähnt, ist die Kritik der verzerrten Rationalität, wie sie soeben zu skizzieren versucht wurde, einer der zentralen Diskussionspunkte in den Ausführungen von Adorno, Horkheimer und Marcuse. Demgegenüber tritt nun in den Arbeiten von Habermas, dem vierten prominenten Vertreter der Frankfurter Schule, jene Auseinandersetzung in den Hintergrund, und zwar zugunsten einer neuen Akzentsetzung: Im Mittelpunkt steht nun die Kritik der verzerrten Kommunikation.³

Die Gründe, die zu dieser Akzentverschiebung führten, sind m.W. bis anhin nirgendwo ausführlich geklärt worden. Fest steht, dass für Habermas die Kommunikation jenes ausserordentlich bedeutsame Medium bildet, in welchem die "Rationalität auf dem Boden hochindustrialisierter Gesellschaften wieder ihre Verbindung eingehen" kann (Feuerstein 1973, S.38). M.a.W.: Für Habermas wird die unverzerrte Kommunikation zu einem unabdingbaren Medium der unverzerrten Rationalität (vgl. Habermas 1968, S.98; 1976, S.34).

Die "Kritik der verzerrten Kommunikation", um die es hier also geht, ist von Habermas - trotz der erwähnten zentralen Stellung - in keiner seiner Arbeiten systematisch entfaltet worden. Die entsprechenden Hinweise und Ausführungen werden vielmehr in den diversen Aufsätzen und Studien unter verschiedenen Aspekten thematisiert und können daher nicht einfach in summativer Aneinanderreihung zu einem umfassenden und in sich geschlossenen Bild zusammengefügt werden. Für unsere Themenstellung müssen wir uns daher damit begnügen, zwei der zentralsten "Verzerrungen", denen sich Habermas widmet, herauszugreifen, um diesen dann den idealtypischen Entwurf einer "unverzerrten Kommunikation" gegenüberzustellen. Diese zwei Aspekte verzerrter Kommunikation, die wiederum in gegenseitiger Abhängigkeit voneinander zu verstehen sind, können umschrieben werden:

- (a) als Verzerrung des intraindividuellen Aspektes von Kommunikation:
Hier handelt es sich vorwiegend um Störungen im Bereich der (sprachlichen) Symbolbildung;
- (b) als Verzerrung des rollenbezogenen Aspektes von Kommunikation: Hier geht es hauptsächlich um Störungen im Bereich der Identitätsbildung.

Im Folgenden sollen die hier genannten Verzerrungen etwas ausführlicher erörtert werden.

Die Genese der Kommunikationsstörungen, die unter den ersten, den intra-individuellen Aspekt fallen und die mit "einer fehlerhaften Organisation der Rede selber" (Habermas 1973, S.277) korrespondieren, deutet Habermas in Anlehnung an das psychoanalytische Modell von Freud bzw. von Lorenzen:

Bestimmte Situationen, die für eine Person unerträgliche Konflikte beinhalten, verursachen Abwehrreaktionen. Diese Abwehrreaktionen führen ihrerseits zu einem Vorgang der "Desymbolisierung" und zur Bildung von Symptomen. Dies bedeutet, dass bestimmte, konfliktrelevante "Objektpräsentanten" aus der öffentlichen Kommunikation ausgeschlossen, "exkommuniziert" werden. Die im semantischen Feld entstandene Lücke wird dann durch ein Symptom geschlossen, indem an die Stelle des abgespaltenen symbolischen Gehaltes ein unverdächtiges (meist ein nonverbales) Symbol tritt. Entsprechend bringen die auf diese Weise entstandenen Symptome "eine Intention zum Ausdruck, die nach den Regeln öffentlicher Kommunikation unverständlich, in diesem Sinne privatisiert ist und auch dem Autor, dem sie zugerechnet werden muss, unzugänglich bleibt" (Habermas a.a.O., S.279).

Für Habermas nun sind in diesem Zusammenhang vor allem diejenigen (psychischen) Konflikte relevant, deren Ursachen im gesamtgesellschaftlichen Rahmen zu lokalisieren sind. Gemeint sind hier insbesondere die von Autoritäten sozialer Macht auferlegten Triebversagungen, die nicht mittels eines rationalen Legitimationsprozesses eingeführt wurden. Diese irrationalen Triebversagungen sind deshalb problematisch, weil sie zu einer Abspaltung von Motiven und zu einer systematischen Verzerrung der sprachlichen Struktur kommunikativen Handelns im oben erwähnten Sinne führen: Es entstehen unbewusste Motive, die auf der einen Seite der öffentlichen Kommunikation entzogen sind, auf der anderen Seite aber ihre handlungsmotivierende Kraft beibehalten und sich so in einem (nicht-intentionalen) Zwangsverhalten äussern (vgl. hierzu Feuerstein 1973, S.48 ff.).

Die genannte "Exkommunikation von Sprachelementen" sowie das Eindringen von nicht-intentionalen, kausal-determinierten Verhaltensmuster ins soziale Handeln führen nun zu Kommunikationsstörungen, welche - ihrer Herkunft gemäss - zu einem Mass für den Grad an nicht-legitimierter Repressivität werden. Gleichzeitig aber eröffnet die Einsicht in den hier angedeuteten Zusammenhang auch einen ersten Ansatzpunkt für die Emanzipation der verzerrten Kommunikation in Richtung auf ein ausschliesslich an sprachlich kommunizierbarem Sinn orientiertes

Sozialverhalten hin, denn: "Erst wenn die abgespaltenen Motive und tief internalisierten Regeln (...) in den Köpfen der Handelnden selber mit den subjektiv sinnvollen Motiven versöhnt wären, könnte sich soziales Handeln zu einem wahrhaft kommunikativen Handeln entfalten" (Habermas 1970, S.94).

Der zweitgenannte Aspekt verzerrter Kommunikation, der die Störungen im Bereich der Identitätsbildung des Individuums thematisiert, wird von Habermas hauptsächlich im Hinblick auf eine Kritik des herkömmlichen Rollenmodells entfaltet (Habermas 1973a, S.118 ff.) Hierbei wird die traditionelle Auffassung über das Rollenhandeln kritisiert, und zwar insbesondere deshalb, weil in ihr "Repressivität", Rigidität" (bzw. "eingeschränkte Selbstdarstellung") und "zwangshaft automatisierte Verhaltenskontrolle" als normale Qualitäten kommunikativen Handelns erscheinen. Mit anderen Worten: Es wird in jener "bürgerlichen" Auffassung unterschlagen, dass die gegenwärtig verbreitete Institutionalisierung von nicht-legitimierten Triebversagungen und von entsprechenden Ideologien vom Individuum die folgenden Leistungen dringend erfordern würde:

- die Bewältigung von Konflikten zwischen den gesellschaftlichen Erwartungen und den eigenen Bedürfnisdispositionen;
- den Entwurf von eigenen Rolleninterpretationen, die den vorgegebenen Rollendefinitionen gegenüberzustellen sind;
- die kritische Distanzierung und Reflexion von internalisierten, automatisierten Wertorientierungen bzw. Motiven (Normen).

In Wirklichkeit - so Habermas - besteht also eine Diskrepanz zwischen der "persönlichen Identität" und der "sozialen Identität" des Individuums, welche von diesem durch "Balance-Leistungen" im soeben genannten Sinne überbrückt werden müsste. Diese Balance-Leistungen sind nun in unserem Zusammenhang deshalb von Bedeutung, weil sich in ihr die "Ich-Identität" des Individuums konstituiert. Habermas beschreibt dieses Phänomen wie folgt:

"Ich-Identität, die als Fähigkeit zur Stabilisierung und Wiederherstellung eines balancierten Verhältnisses zwischen sozialer Identität und persönlicher Identität begriffen wird, bewährt sich innerhalb gegebener Rollensysteme daran: Rollenkonflikte bewusst zu lösen und Rollenambivalenzen als solche zu ertragen (Dimension Repressivität); prinzipiell mehrdeutige Handlungssituationen aufzulösen, Rolleninkonsistenzen

auszugleichen, und sich selbst indirekt ebenso angemessen zu repräsentieren wie den anderen in seiner Selbstrepräsentation anzuerkennen (Dimension Selbstrepräsentation); sich reflexiv auf verinnerlichte Normen zu beziehen, Rollen flexibel anzuwenden und Rollendistanz zu üben (Dimension Verhaltenskontrolle)" (Habermas 1973, S.175).

Der pathologische Zusammenhang einer verzerrten Kommunikation ist nun - unter rollentheoretischem Aspekt - u.a. dadurch gekennzeichnet, dass die Ausbildung von Ich-Identität bzw. der damit implizierten Fähigkeiten behindert wird. Entsprechend wird der Konflikt zwischen den jeweiligen Bedürfnisansprüchen des Individuums (persönliche Identität) und den gesellschaftlich erlaubten und als Rollen institutionalisierten Bedürfnisinterpretationen (soziale Identität) nicht rational verarbeitet, sondern einfach verdrängt. (Vgl. hierzu die oben erwähnte "Exkommunikation" von Sprachelementen!). Dadurch entstehen Kommunikationssperren, welche "den Spielraum bewusster Handlungskontrolle, kritischer Selbstdarstellung und flexibler Ueber-Ich-Formation" einschränken (Feuerstein 1973, S.78) und gerade dadurch den intendierten Emanzipationsprozess behindern.

Die beiden hier skizzierten Aspekte kommunikativer Verzerrung, der sprachliche und der rollenbezogene Aspekt, mögen nun für die Charakterisierung emanzipationsbehindernder Strukturen sowie für deren Negation ausserordentlich bedeutsam sein. Für Habermas indessen besitzt ein anderer, nämlich der korrespondierende positive Aspekt, einen zentraleren Stellenwert im Rahmen seiner in emanzipatorischer Absicht unternommenen Analyse des kommunikativen Handelns. Die Struktur der verzerrten Kommunikation darf nämlich - so Habermas - nicht als ein letztes betrachtet werden; diese ist vielmehr fundiert in der Logik unverzerrter sprachlicher Kommunikation (Habermas 1978, S.23).

Für die Analyse jener idealtypischen Kommunikation verweist Habermas zunächst auf die Einsicht, dass jede (sprachliche) Kommunikation⁴ auf den Zweck der Verständigung ausgerichtet ist. Die hiermit angesprochene Verständigung zeichnet sich dadurch aus, dass sie sich notwendigerweise an einem vernünftigen Konsensus bewähren muss, da andernfalls die Rede von einer "wirklichen" Verständigung nicht gerechtfertigt ist (a.a.O. S.24). Dies bedeutet für Habermas, dass die Idee eines idealtypischen Konsensus jedem kommunikativen Akt immer schon innewohnt, dass also

bereits mit dem ersten Satz "die Intention eines allgemeinen und ungewollenen Konsensus unmissverständlich ausgesprochen" ist (Habermas 1968, S.163). Sogar in denjenigen Fällen, in denen eine faktisch erzielte Verständigung als trügerisch, als bloss erzwungen erkannt wird, muss der Begriff des vernünftigen Konsensus zugrundegelegt sein, denn: "Verständigung ist ein normativer Begriff; jeder der eine natürliche Sprache spricht, kennt ihn intuitiv und traut sich darum zu, grundsätzlich einen wahren von einem falschen Konsensus zu unterscheiden" (Habermas 1978, S.24).

Wie aber kann diese idealtypische Verständigung, die "jedem Redenden (und Hörenden) naiv vertraut ist" (a.a.O.), beschrieben werden?

Nach Habermas gibt es mindestens vier Geltungsansprüche, die in "funktionalisierenden Sprachspielen" fortlaufend unterstellt werden: Beansprucht wird die Verständlichkeit der Äusserung, die Wahrheit ihres propositionalen Bestandteiles (der Tatsachenbehauptungen), die Richtigkeit oder Angemessenheit ihres performativen Bestandteiles (der normativen Aussagen) und die Wahrhaftigkeit des sprechenden Subjektes (a.a.O. S.24). Indem nun im "normalen" kommunikativen Handeln diese Geltungsansprüche implizit als erfüllt vorausgesetzt werden, wird gleichzeitig unterstellt, die entsprechenden Äusserungen hätten sich unter den strukturellen Bedingungen einer idealen Sprechsituation bewährt bzw. sie würden sich - falls sie dort problematisiert würden - dort auch bewähren. Die hiermit unterstellte "ideale Sprechsituation" muss im Sinne der folgenden drei qualitativen Präzisierungen verstanden werden:

- Es wird eine symmetrische Struktur unterstellt; d.h. es wird hypothetisch allen Kommunikationsteilnehmern dieselbe Chance eingeräumt, Sprechakte zu wählen und auszuführen.
- Es wird eine Virtualisierung aller Handlungszwänge unterstellt; d.h. es wird hypothetisch vorausgesetzt, "dass alle Motive ausser dem einzigen einer kooperativen Verständigungsbereitschaft ausser Kraft gesetzt (...) werden" (a.a.O. S.25).
- Es wird ein uneingeschränkter Zugang unterstellt, d.h. es wird hypothetisch angenommen, dass prinzipiell alle kompetenten Sprecher bzw. alle Betroffenen an der Konsensusbildung faktisch teilnehmen (oder

zumindest prinzipiell teilnehmen könnten), so dass die erzielte Verständigung in diesem Sinne eine allgemeine Gültigkeit beanspruchen kann.

Im Sinne dieser Annahmen ist also in das kommunikative Handeln immer schon die Antizipation einer idealen Sprechsituation eingelassen, in welcher systematische Verzerrungen der Kommunikation ausgeschlossen sind: eine Sprechsituation also, in welcher keine Vormeinung auf Dauer der Thematisierung und Kritik entzogen bleibt (in dieser Hinsicht ist die unterstellte ideale Kommunikation eine uneingeschränkte); eine Sprechsituation aber auch, in der einzig der eigentümlich zwangslose Zwang des besseren Argumentes herrscht (in dieser Hinsicht ist die unterstellte ideale Kommunikation eine herrschaftsfreie) (Habermas 1971, S.137).

Wie bereits erwähnt, muss das hier skizzierte "Modell reiner Inter-subjektivität" (Feuerstein 1973, S.81) verstanden werden als eine Idealisierung, die zwar in der realen Kommunikation naiv vorausgesetzt wird, die aber unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen - nicht zuletzt in Anbetracht der tatsächlich vorhandenen kommunikativen Verzerrungen, wie sie oben angedeutet wurden - als "kontrafaktisch" zu betrachten ist. Entsprechend dürfte es unerlässlich sein, die im kommunikativen Handeln normalerweise als erfüllt unterstellten Geltungsansprüche (Verständlichkeit, Wahrheit, Richtigkeit und Wahrhaftigkeit) in der realen Situation immer wieder zu problematisieren, d.h. die antizipierte Idealisierung mit dem faktischen Geschehen zu konfrontieren. Eine solche in kritischer Absicht unternommene Problematisierung, die auf den expliziten Nachweis der üblicherweise naiv unterstellten Geltungsansprüche hinzielt, hat nun gemäss dem Habermas'schen Vorschlag in sogenannten "Diskursen" zu erfolgen. Diskurse werden demnach verstanden als "Veranstaltungen, in denen wir kognitive Äusserungen begründen" (Habermas 1978, S.25); sie haben das Ziel, "eine Situation zu überwinden, die durch Problematisierung der in kommunikativem Handeln naiv vorausgesetzten Geltungsansprüche entsteht" (Habermas 1972, S.115). In ihrer intendierten Struktur richtet sich die diskursive Verständigung

nach der "idealen Sprechsituation", wie sie vorhin beschrieben wurde. Da nun jene ideale Sprechsituation in jeder Kommunikation (auch in der verzerrten!) als Antizipation gegenwärtig ist, wird angenommen, dass die Kompetenz zur Generierung einer Diskurs-Situation bei jedem kommunikationsfähigen Individuum vorausgesetzt werden kann. Mit anderen Worten: Die für den Diskurs erforderliche Kommunikationsstruktur, welche ja die Qualitäten der "idealen Sprechsituation" aufweisen soll, kann vom "normalen" Individuum tatsächlich realisiert werden, und zwar "mit Hilfe der Konstruktionsmittel, über die jeder Sprecher kraft kommunikativer Kompetenz verfügt" (a.a.O. S.136)⁵.

Im Hinblick auf die jeweils problematisierten Geltungsansprüche spricht Habermas von einem "theoretischen Diskurs" und von einem "praktischen Diskurs".⁶ Während der theoretische Diskurs sich um den kritischen Nachweis der Wahrheit von empirischen Behauptungen bemüht, ist der praktische Diskurs (der in unserem Zusammenhang von besonderer Bedeutung ist - vgl. Abschnitt 3.4) darauf ausgerichtet, die Richtigkeit von Normen zu überprüfen, d.h. deren Legitimität nachzuweisen: In einer "öffentlichen" Auseinandersetzung, welche sich in ihrer Struktur nach der idealen Sprechsituation hin orientiert, soll ein "vernünftiger Wille" gebildet bzw. ein gemeinsames Interesse zur Geltung gebracht werden (Habermas 1973b, S.148). Im praktischen Diskurs soll in diesem Sinne festgestellt werden, ob der mit einer Handlungsnorm verknüpfte Geltungsanspruch zu Recht besteht - "oder ob der bestehende normative Kontext keine verallgemeinerungsfähigen oder kompromissfähigen Interessen zum Ausdruck bringt und deshalb in seiner faktischen Geltung nur so lange stabilisiert werden kann, wie die Betroffenen durch unauffällige Kommunikationsschranken davon abgehalten werden, den normativen Geltungsanspruch diskursiv zu prüfen" (Habermas 1976, S.34). Insbesondere sollen auf diese Weise die gesellschaftlich institutionalisierten Triebverzichtete fortwährend mit dem historisch notwendigen Mass an Repressionen in Uebereinstimmung gebracht werden.⁷ Damit richtet sich der praktische Diskurs einerseits gegen die herrschenden Ideologien, welche die unbewusst und undiskutiert eingeführten Normensysteme scheinbar rechtfertigen, und andererseits gegen jene Motiv-Verdrängungen, welche zu den oben

erwähnten kommunikativen Verzerrungen führen. Darüber hinaus aber ist der praktische Diskurs auch hinsichtlich der geforderten Identitäts-Konstituierung von zentraler Bedeutung, bildet er doch das "Medium", in welchem die erwähnten Balance-Leistungen (z.B. die Reflexion von internalisierten Wertorientierungen, die Identifizierung von Konflikten zwischen gesellschaftlichen Erwartungen und eigenen Bedürfnissen, der Entwurf von neuen Normensystemen) in expliziter und öffentlicher Form zur Anwendung kommen.

3.1.4 Das emanzipatorische Erkenntnisinteresse

Die erkenntnisleitenden Interessen waren bekanntlich bereits in den letzten beiden Kapiteln Gegenstand unserer Ausführungen: das hermeneutische Erkenntnisinteresse im Abschnitt 1.1.4 und das technologische Erkenntnisinteresse im Abschnitt 2.1.3. Nun muss hier im nachhinein darauf hingewiesen werden, dass wir mit dieser Kategorie jeweils Uebersetzungen in die entsprechenden philosophischen bzw. wissenschaftstheoretischen Konzeptionen eingeschleust haben, die eigentlich aus dem Denkhorizont der Kritischen Theorie entnommen sind. Die Unterstellung eines erkenntnisleitenden Interessens entspricht nämlich keineswegs dem Selbstverständnis der traditionellen Philosophien und Wissenschaften, sondern gilt als Ausdruck einer Sichtweise, die für die Kritische Theorie typisch ist. Gemeint hiermit ist folgendes: Die Kritische Theorie ist angetreten in ausdrücklicher Opposition zur traditionellen Theorie (vgl. Horkheimer 1968). Eines der zentralen Momente dieser Opposition ist hierbei ein neues Wahrheits- bzw. Objektivitätsverständnis, wonach die Bedeutung wissenschaftlicher Erkenntnis nicht mehr unabhängig vom historischen Entwicklungsprozess gesehen wird, sondern vielmehr als Ausdruck des jeweiligen gesamtgesellschaftlichen Zustandes gilt (a.a.O. S.144). Entsprechend wird nun den Aussagegefügen von Philosophie und Wissenschaft nicht mehr eine unveränderbare, überzeitliche Gültigkeit zugeschrieben, sondern diese Aussagegefüge müssen in ihrem Geltungsanspruch relativiert werden im Hinblick auf die durch den historischen bzw. gesamtgesellschaftlichen Zustand bedingten "immanenten Motive", welche die jeweilige Wahrheitserkenntnis prägen.

Eben diesen immanenten Motiven, welche im soziologischen Sinne gedeutet werden müssen, hat nun Habermas den Begriff des erkenntnisleitenden Interesses zugeordnet. Das "erkenntnisleitende Interesse" thematisiert demnach den Bezug einer bestimmten Erkenntnisweise zur jeweiligen Lebenswelt der Gesellschaft.⁸ Durch die Verwendung dieser Kategorie soll mitunter zum Ausdruck kommen, dass die Wissenschaft auch ihre "Entstehungsbedingungen und den Verwendungszusammenhang, in dem sie steht", reflektieren muss (Wulf 1977, S.183); dass also der "Wert" von Theorien nicht unabhängig von der historischen Situation und der jeweiligen gesellschaftlichen Praxis bestimmt werden kann. Entsprechend bezieht sich der Begriff des "erkenntnisleitenden Interesses" auf die jeweils vorherrschenden gesellschaftlichen Motive, auf welche hin die Bedeutung von theoretischen Aussagen reflektiert werden kann und reflektiert werden muss.

Die Kritische Theorie, welche sich ja ihrem Selbstverständnis gemäß als eine "gesellschaftskritische Wissenschaft" versteht und welche ihren Bezug zum gesellschaftlichen Verwertungszusammenhang explizit und intentional reflektieren will, postuliert nun eine Ausrichtung ihrer eigenen Konzeption auf die gesellschaftliche Emanzipation hin. Mit anderen Worten: Das leitende Interesse, das die Kritische Theorie für sich selber in Anspruch nimmt und das sie gleichzeitig zu einem rational-reflektierten (statt nur immanenten) Motiv erhebt, ist das emanzipatorische Erkenntnisinteresse. Was hiermit gemeint ist, dürfte im Verlauf der bisherigen Ausführungen zur Kritischen Theorie hinreichend geklärt worden sein, so dass an dieser Stelle eine Zusammenfassung der bereits geäußerten Überlegungen genügen dürfte:

- Das emanzipatorische Erkenntnisinteresse ist ausgerichtet auf den Prozess der "gesellschaftlichen Vollendung" (vgl. Abschnitt 3.1.1). Entsprechend ist es die zentrale Aufgabe der Kritischen Theorie, all diejenigen Zwänge zu denunzieren und zu beseitigen, welche jene "Entfaltung" beeinträchtigen und behindern.
- Das emanzipatorische Erkenntnisinteresse ist darauf ausgerichtet, die "subjektive (instrumentelle) Vernunft" zu relativieren, um mittels einer Ausbreitung der "objektiven Vernunft" die je historisch mögliche rationale Verfügung des Menschen über sich selber und über die gesellschaftlichen Bedingungen umfassend zu verwirklichen (vgl. Abschnitt 3.1.2).

- Das emanzipatorische Erkenntnisinteresse zielt darauf ab, die gegenwärtig vorherrschenden kommunikativen Verzerrungen zu eliminieren (vgl. Abschnitt 3.1.3), um so - im Zeichen der Vorwegnahme einer idealen Lebensform - eine herrschaftsfreie und uneingeschränkte Verständigung der Menschen untereinander zu ermöglichen.

Das Aussagesystem, das durch eine Motivierung im soeben genannten Sinne zustande kommt, ist gekennzeichnet durch das (ebenfalls bereits erwähnte) Primat der Negation und der Kritik. Dieser Sachverhalt soll nun abschliessend nochmals aufgegriffen werden, und zwar durch ein Zitat von Lempert (1971), welches unsere bisherigen Ausführungen zur Kritischen Theorie gleichzeitig zusammenzufassen und nochmals zu integrieren versuchen soll:

"Allgemein, das heisst auch: dauernd gültige und zugleich konkrete emanzipatorische Aussagen" liefert die substanzielle (d.h. die objektive) Vernunft bzw. die Kritische Theorie "nur in der Form von Negationen: als Kritik - Kritik an der institutionellen Behinderung von Bedürfnisbefriedigung und Bedürfnisinterpretation (...), Kritik weiterhin an der ungleichen Befriedigung verschiedener Bedürfnisarten durch das neokapitalistische Wirtschaftssystem (...), Kritik schliesslich an der disparaten Entwicklung der Wissenschaften unter der Herrschaft desselben Systems. Das letzte heisst nichts anderes als: Kritik an einer spezifischen Weise der Beschränkung von Kommunikation, auf die die substanzielle Vernunft stets besonders empfindlich reagiert hat, denn es geht dabei um ihr eigenes Geschick. Hierher gehören auch jene Analysen, die den Verfall des Vernunftbegriffs selber reflektieren, wie er seit der Aufklärung zu beobachten ist: Das Kriterium wissenschaftlicher Wahrheit wird zunehmend reduziert auf reine Instrumentalität. Jedoch: In der Reflexion dieses Verfalls wird das Verfallende zugleich zu neuem Leben erweckt" (S.326 f.).

3.2 Disfunktionalität als Postulat emanzipatorischer Didaktik

Im vorangegangenen Abschnitt haben wir aufzuzeigen versucht, welcher Gehalt dem Emanzipationsbegriff aus der Sicht der Kritischen Theorie zuzuschreiben ist. Wir haben - allerdings nur in groben Umrissen - dargelegt, inwiefern "Emanzipation" als eine gesamtgesellschaftliche "Befreiung" zu verstehen ist und dass bzw. inwiefern diese Befreiung unmittelbar verbunden ist mit einer "Entzerrung" der vorherrschenden Rationalität und der vorherrschenden Kommunikation.

Wenn wir nun im folgenden dazu übergehen, einige zentrale Aspekte der kritisch-emanzipatorischen Didaktik näher zu betrachten, soll das im Hinblick auf die Kritische Theorie entwickelte Verständnis des

Emanzipationsbegriffes beibehalten bzw. vorausgesetzt werden. Entsprechend werden wir uns in den kommenden Abschnitten darauf konzentrieren, die durch die kritisch-emanzipatorische Didaktik vorgenommenen didaktischen Konkretisierungen jener erkenntnisleitenden Zielsetzung so zu rekonstruieren, dass das erörterte Emanzipationsverständnis der Kritischen Theorie in seiner didaktischen bzw. unterrichtspraktischen Bedeutung offengelegt wird. Dies bedeutet gleichzeitig, dass wir diejenigen Didaktikansätze nicht in unsere Darstellung einbeziehen wollen, welche auf den ursprünglichen marxistischen Emanzipationsbegriff mit seiner materialistischen-ökonomischen Akzentuierung ausgerichtet sind. (Beispielsweise werden die Ansätze von Gamm, Röder, Zenke unberücksichtigt bleiben!) An dieser Stelle muss allerdings noch auf die folgende Schwierigkeit hingewiesen werden, mit der wir uns konfrontiert sehen:

Die für die Kritische Theorie bereits erwähnte Uneinheitlichkeit und Unabgeschlossenheit der Konzepte hat auch in den Entwürfen zu einer kritisch-emanzipatorischen Erziehungstheorie bzw. Didaktik ihren Niederschlag gefunden. Beispielsweise weichen die Ansätze von Mollenhauer (1973⁶, 1976⁷), von Löwisch (1974), von Schäfer und Schaller (1973, 1974) oder von Witschel (1973) deutlich voneinander ab. Im Hinblick auf unsere Fragestellung wird es indessen notwendig sein, die jeweils zu Tage tretenden Differenzen zu vernachlässigen. Leitend für die hier zu leistende Darstellung einer kritisch-emanzipatorischen Didaktikkonzeption werden in diesem Sinne sein:

- (a) das im vorangegangenen Abschnitt entwickelte Verständnis der Kritischen Theorie bzw. des Emanzipationsbegriffes;
- (b) die Beschränkung auf einige ausgewählte, grundlegende Aspekte, die den didaktischen Gehalt des Emanzipationsbegriffes der Kritischen Theorie exemplarisch und in zunehmender Konkretisierung zu erhellen vermögen.

Ein erster didaktisch bedeutsamer Aspekt, der das Anliegen der Kritischen Theorie relativ umfassend widerspiegelt, ist von Mollenhauer (1973) mit dem Begriff der "Disfunktionalität" gekennzeichnet worden. Dieser Aspekt ist in unserem Zusammenhang deshalb von besonderer Relevanz, weil in ihm zwei der bedeutendsten Grundgedanken der Kritischen Theorie angesprochen sind, nämlich:

- (a) die Einsicht in die gesellschaftliche Gebundenheit aller konkreten Phänomene sowie
- (b) die Einsicht in die historische Notwendigkeit einer qualitativen Veränderung des gegenwärtigen gesellschaftlichen Zustandes.

Im Sinne dieser beiden "Axiome" greift nun das Postulat der Disfunktionalität - verstanden als Forderung, Erziehung und Unterricht seien nicht nur auf die bloße Reproduktion der Gesellschaft, sondern auch auf deren Weiterentwicklung hin auszurichten - zunächst zurück auf die geisteswissenschaftliche Formel, dass Erziehung als eine Funktion der Gesellschaft zu verstehen ist. Für die kritisch-emanzipatorische Betrachtungsweise gilt es entsprechend als eine unbestreitbare Erkenntnis, dass die erzieherischen Phänomene nicht losgelöst vom gesellschaftlichen Kontext verstanden werden dürfen; dass also "Lehren und Lernen in der Schule Tätigkeiten sind, die nicht nur dem persönlichen Fortschritt der Schüler dienen" sondern gleichzeitig auf die Erfüllung gesellschaftlicher Anliegen ausgerichtet sind (Fend 1976, S.7). Aus kritisch-emanzipatorischer Sicht steht somit unbestritten fest, dass die Institutionen der Erziehung, die ja auf Grund bestimmter gesellschaftlicher Interessen eingerichtet wurden, genau so sehr durch die Anliegen der Gesellschaft geprägt sind wie die erzieherischen Personen, die im bestehenden Gesellschaftssystem "sozialisiert" worden sind und darüber hinaus fortwährend in konkreten materiellen (ökonomischen) Abhängigkeitsverhältnissen befangen sind (Schaller 1974, S.20 f.).

Während aber der auf diese Weise geprägte Zusammenhang zwischen Gesellschaft und Erziehung üblicherweise in einem konservativen (affirmativen) Sinne interpretiert wird - nämlich als Forderung, die bestehende Gesellschaft sei als ein übergeordneter normativer Bezugsrahmen zu betrachten und die nachwachsende Generation müsse möglichst reibungslos in dieses System eingegliedert werden⁹ - rückt für den emanzipatorischen Ansatz eine andere, gleichsam konträre Intention in den Vordergrund: Ihm geht es vorrangig um die Einsicht, dass der Schule eine entscheidende Verantwortung für die Realisierung des postulierten gesellschaftlichen Wandels zufällt. Der hiermit angesprochene emanzipatorische Aspekt der Erziehung wird von Schaller wie folgt beschrieben:

"Mit der Einrichtung von Erziehung begibt sich eine Gesellschaft von ihrer konservativen Tendenz aus gesehen, in die Gefahr, dass es ihr durch Erziehung und Bildung verwehrt wird, sich in ihrer gegenwärtigen Gestalt auf Dauer zu etablieren, dass sie sich durch Erziehung und

Bildung in Gestalt der jungen Generation den Stachel ins Fleisch treibt, sich über die bestehenden gesellschaftlichen Einrichtungen hinaus ständig neu einrichten zu müssen" (a.a.O. S.106).

Im Lichte der Kritischen Theorie soll also die Schule nicht mehr nur daran gemessen werden, wieweit sie einen Beitrag zu Stabilität und Bewahrung der Ordnung leistet und wieweit sie für Reproduktion und Integration zu sorgen vermag. Der emanzipatorischen Betrachtungsweise gemäss, welche ja den gegenwärtig erreichten gesellschaftlichen Ist-Zustand vorwiegend negativ bewertet, darf die Schule konsequenterweise nicht mehr als Institution zum Zwecke der blossen Aufrechterhaltung des Bestehenden verstanden werden. Die Forderung geht vielmehr dahin, dass die Ziele und Inhalte von Erziehung und Unterricht auf die gesamtgesellschaftliche Erneuerung, auf die "Besserung der gesellschaftlichen Lage" ausgerichtet werden müssen (Schaller 1974, S.106).

Infolgedessen werden Ereignisse, welche die etablierten Prozesse (den Status quo) stören - sogenannte "disfunktionale Phänomene"- als unerlässliche und ausserordentlich bedeutsame Elemente im Dienste des intendierten gesellschaftlichen Wandels (d.h. im Dienste der gesellschaftlichen Vollendung) betrachtet: Der "Konflikt" wird für die pädagogische bzw. didaktische Theorie und Praxis zum eigentlichen Schlüssel-Ereignis (vgl. hierzu Mollenhauer 1973, S.32 ff.). Implizit enthalten in dieser emanzipatorischen bzw. disfunktionalen Intention ist mitunter das Postulat einer "pädagogischen Autonomie": eine Forderung also, welcher ebenfalls bereits in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik ein zentraler Stellenwert zugestanden wurde. Sofern nämlich die Erziehung mehr als nur eine blinde Reproduktion der jeweils vorherrschenden gesellschaftlichen Tendenzen leisten soll, muss sie sich in irgend einer Weise von jenen (zu überwindenden) Tendenzen unabhängig machen: Sie muss über die blossen "Funktionalität" hinausschreiten, um das für den gesellschaftlichen Wandel erforderliche "progressive Potential" zu entwickeln. Mit anderen Worten: Der aus emanzipatorischer Perspektive notwendige Schritt von der Funktionalität im Dienste der bestehenden Ordnung zur konfliktträchtigen Disfunktionalität setzt eine gewisse Eigenständigkeit ("Autonomie") des erzieherischen Prozesses voraus.¹⁰

Während aber die geisteswissenschaftliche Pädagogik jenes "Aufbrechen der die Erziehung in Dienst stellenden gesellschaftlichen Funktionalismen und Mechanismen" (Schaller 1974, S.104) einzig im Namen der Subjektivität der zu erziehenden Subjekte ("damit das Kinde zu seinem Wohle komme") begründete, wird nun die im Autonomie-Postulat enthaltene Kritik am gesellschaftlichen Ist-Zustand konsequenter reflektiert. Statt für das Kind einen "Schonraum" zu fordern, um so das Individuum stark zu machen für das Ertragen der schlechten Umwelt, soll der Konflikt zwischen dem, was gegenwärtig ist (dem "Schlechten") und dem, was eigentlich sein könnte bzw. sein sollte (dem "Besseren") nicht nur manifest gemacht, sondern auch in das pädagogische Geschehen einbezogen werden: Am erlebten und rational verarbeiteten (politischen) Konflikt sollen die Heranwachsenden lernen, mit Konflikten umzugehen und deren emanzipatorischen Bedeutungsgehalt zu erfassen (vgl. Mollenhauer 1973, S.71). Verbunden mit dieser Einsicht ist die Forderung nach einer Politisierung der Pädagogik; eine Forderung, die bei Schaller wie folgt begründet ist:

"Die Pädagogik kann heute nur von der 'Besserung des Zöglings' reden, wenn sie zugleich die Besserung der Gesellschaft (denn nur in ihr gibt es d i e s e n Zögling) im Blick hat - nötigenfalls auch die Besserung ihrer politischen, ihrer ökonomischen und sozialen Institutionen. In diesen Institutionen ist Gesellschaft konkret. Wer sie nur in den Formen zwischenmenschlichen Umgangs sucht, hat ihre Realität noch nicht gespürt. Pädagogik - Erziehung - muss sich politisch engagieren" (Schaller 1973, S.75 f.).

Ein solches politisches Engagement, das auf die Veränderung des gegebenen gesellschaftlichen Rahmens - also auf Disfunktionalität - abzielt, verlangt von der Schule "über die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten hinaus die ihr anvertraute Jugend zur politischen Lebensführung instandzusetzen" (Schaller 1974, S.127). Gefordert ist also die Bereitstellung politischer Denk- und Handlungskompetenzen sowie "Prozesse der Solidarisierung mit den auf Ausbreitung von Humanität in der Gesellschaft hinwirkenden politischen Kräften" (a.a.O. S.119). Mit dieser Zielsetzung ist indessen nicht etwa eine politische Bildung im herkömmlichen (funktionalen) Sinne angesprochen, welche sich beschränkt auf den Erwerb von Fachkenntnissen und auf methodisch

arrangierte Diskussionen, deren Ergebnis in den wesentlichen Zügen schon von vornherein festliegt (Mollenhauer 1973, S.62). Vielmehr müssen diejenigen Voraussetzungen, die zu der hier gemeinten "politischen Lebensführung" befähigen sollen, im Sinne einer umfassenden "emanzipatorischen Kompetenz" verstanden werden. Mit anderen Worten: Politische Bildung im Sinne der Kritischen Theorie wird sich im wesentlichen um die Vermittlung bzw. Aneignung von Kompetenzen zur unverzerrten Rationalität und zur unverzerrten Kommunikation zu bemühen haben.

Für eine kritisch-emanzipatorische Didaktik, welche die Disfunktionalität und - damit verbunden - die Befähigung zu politischer Lebensführung als zentrale Momente des Erziehungsprozesses betrachtet, können demnach die normativen Bezugspunkte für die Gestaltung des didaktischen Feldes wie folgt umschrieben werden:

- (a) Eine emanzipatorische Didaktik ist zum einen ausgerichtet auf die Erzeugung von objektiver Vernunft. Dieser Intention gemäss geht es ihr um Realisierung und Vermittlung von kritischer Rationalität, welche Einblick in die Bedingungen der gesellschaftlichen Existenz enthält und welche "im Namen einer objektiv geltenden Vernünftigkeit verfährt" (Mollenhauer 1973, S.67). Sie zielt ab auf eine Konfrontation des Faktischen mit dem "objektiv Möglichen" und auf Kritik im Sinne der Verneinung von konstatierten Unfreiheiten (a.a.O. S.69). Die emanzipatorische Didaktik engagiert sich für eine uneingeschränkte Entfaltung des kritischen Vermögens im Dienste der gesellschaftlichen Entfaltung, und das heisst nicht zuletzt: zum Zwecke der "Befreiung der Subjekte aus Bedingungen, die ihre Rationalität und das mit ihr verbundene gesellschaftliche Handeln beschränken" (a.a.O. S.11). Ihre Parteinahme gilt einer gesellschaftlichen Lebensweise, in welcher latente Konflikte aufgedeckt und rational verarbeitet werden und welche "die Kritik an sich selbst nicht nur zulässt, sondern diese als ein konstituierendes Moment des ihr entsprechenden Bewusstseins verlangt" (a.a.O. S.74). Sie widersetzt sich deshalb jeder Einschränkung des kritischen Vermögens, weil sie die Gesellschaft für veränderungswürdig und veränderungsfähig hält, und zwar im Sinne der folgenden These:

"Veränderung ist als eine Veränderung durch die Subjekte nur möglich, solange noch ein Widerspruch gegen die Faktizität der gegebenen Lage erfolgt, solange ein Vernünftigeres als sie nicht nur denkbar ist, sondern auch ausgesprochen wird und als eine neue Praxis in ihren Zusammenhang eintritt. Der Erziehung fällt in diesem Zusammenhang zu, die subjektiven Bedingungen solcher Veränderbarkeit mindestens nicht zu verschütten, im Grunde aber, diese selbst hervorzubringen" (Mollenhauer 1973, S.74).

- (b) Zum anderen ist die kritisch-emanzipatorische Didaktik ausgerichtet auf den korrespondierenden Bezugspunkt der unverzerrten Kommunikation. Unter diesem Aspekt gilt ihr primäres Interesse dem Abbau von Herrschaft einerseits und dem Aufbau von Ich-Identität und Diskursfähigkeit andererseits. Mit anderen Worten: Der hier zur Diskussion stehende Ansatz orientiert sich "an der idealtypischen Vorstellung symmetrischer Kommunikation" (Schaller 1974, S.118). Im Sinne einer "Vorbereitung der Menschen auf Gesellschaftsformen, die es noch nicht gibt" (a.a.O. S.129) geht es der emanzipatorischen Didaktik um die Vorwegnahme und Verbreitung derjenigen Verständigungsweise, "die in der Mannigfaltigkeit der Auffassungen sowie in der Kompetenz eines jeden, seine Auffassung begründend zu vertreten, ihre Wurzel hat" (a.a.O. S.127). Sie bezweckt eine "Teilnahme an den rationalen Kommunikationsprozessen, die in der konkreten gesellschaftlichen Situation die in ihr untergegangene Hoffnung auf mehr Menschlichkeit zutage fördern" (a.a.O. S.119). Auch in dieser Intention widerspiegelt sich mitunter der Aspekt der Disfunktionalität: In der postulierten Auffassung eines Subjektes, das sich normativen Erwartungen gegenüber distanzieren kann und das mittels seiner diskursiven Fähigkeiten verfestigte Institutionen, Normen und Regeln zu problematisieren vermag, ist gleichzeitig die Bedingung formuliert für die Möglichkeit des gesellschaftlich-praktischen Fortschrittes.¹¹

Durch die hier skizzierten Intentionen, welche mit dem Postulat der Disfunktionalität verbunden sind, ist gleichsam der Rahmen einer kritisch-emanzipatorischen Didaktik abgesteckt: Die didaktische Theoriebildung und die Unterrichtsgestaltung haben sich demnach in dem Sinne emanzipatorisch bzw. disfunktional zu engagieren, als diese die

Reproduktion des Status quo aufbrechen sollen und mittels einer rationalen und herrschaftsfreien Verarbeitung der entstehenden Konflikte die Fortentwicklung der Gesellschaft auf ihre "Vollendung" hin vorantreiben sollen. Die idealtypischen Kriterien, nach denen sich jenes emanzipatorische Engagement auszurichten hat, sind hierbei durch die von der Kritischen Theorie geprägten Begriffe der objektiven Vernunft sowie der herrschaftsfreien und uneingeschränkten Kommunikation gekennzeichnet. Im Hinblick auf diesen allgemeinen "emanzipatorischen Rahmen" stellt sich nun - unserer Absicht gemäss, das Umsetzungsproblem von allgemeinen Erziehungszielen zu erörtern - die Frage nach einer weiteren Konkretisierung der hier skizzierten Ideen. Wir werden also versuchen müssen, die Bedeutung des emanzipatorischen Postulates der Disfunktionalität (insbesondere dessen praktische Bedeutung) weiter zu verdeutlichen, um so die didaktischen bzw. unterrichtspraktischen Konsequenzen, die dem Emanzipationsbegriff inhärent sind, zu erfassen.

3.3 Die Kritik am heimlichen Lehrplan als Ideologiekritik

Die von Seiten der kritisch-emanzipatorischen Didaktik geforderte Disfunktionalität, die im letzten Abschnitt skizziert wurde, darf nicht als ein deskriptives Merkmal missverstanden werden, welches etwa in der Erscheinungsweise des gegenwärtigen Schulsystems immer schon anzutreffen wäre. Vielmehr wird durch jene Thematisierung die Richtung bezeichnet, auf welche hin ein im affirmativen Sinne geprägtes Schulsystem bzw. Unterrichtsgeschehen unter emanzipatorischer Perspektive erst noch verändert werden müsste. Die Realisierung des Disfunktionalitätspostulates setzt daher zunächst eine sorgfältige Identifizierung all jener Faktoren voraus, welche der gegenwärtigen Schule ihren affirmativen Charakter verleihen. Damit aber ist nun ein weiterer Aspekt der kritisch-emanzipatorischen Didaktik angesprochen: Ihre Aufgabe besteht u.a. in einer ideologiekritischen Analyse der (affirmativen) Institution "Schule", um auf diese Weise eine Ursache des mangelhaften emanzipatorischen Fortschrittes aufzuzeigen.

Bevor wir nun allerdings die Ueberlegungen zur kritisch-emanzipatorischen Didaktik unter der hier angedeuteten ideologiekritischen Perspektive fortführen, muss an dieser Stelle zunächst der Ideologiebegriff

kurz geklärt werden, zumal dieser im Rahmen der Kritischen Theorie eine ausserordentlich wichtige Rolle spielt.

Der Ideologiebegriff, der in seiner ursprünglichen Bedeutung zur Kennzeichnung der gesellschaftlichen (bzw. materiellen) Bedingtheit der sogenannten "geistigen" Phänomene verwendet wurde und der sich in seiner ursprünglichen kritischen Absicht gegen den Absolutheitsanspruch einer jeden Erkenntnis richtete (Erkenntnis ist "nur" Ideologie)¹², erhält im Rahmen der Kritischen Theorie einen etwas veränderten Aussagegehalt: In diesem Kontext thematisiert er nämlich ganz unmittelbar den Zusammenhang zwischen wahrer und falscher Erkenntnis bzw. zwischen wahrem und falschem Bewusstsein (vgl. Horkheimer 1961), wobei zu beachten ist, dass die Rede von falscher Erkenntnis oder von falschem Bewusstsein auf dem Hintergrund der bereits erwähnten "verzerrten Rationalität" verstanden werden muss (vgl. Abschnitt 3.1.2). Bezug nehmend auf die dort erwähnten "Verzerrungen" wird nun der Ideologiebegriff der Kritischen Theorie verwendet als Bezeichnung für all diejenigen Rechtfertigungsstrategien, welche ein falsches Bewusstsein im Dienste der herrschenden gesellschaftlichen Mächte (d.h. hier: im Dienste der Aufrechterhaltung des Status quo) aufrechtzuerhalten bzw. auszubreiten versuchen (Hofmann 1968, S.55). Ideologien sind demnach Stabilisatoren der subjektiven Vernunft: Sie unterstützen die Unfähigkeit des Individuums, die eigene Verstrickung in die gesellschaftlichen Zwänge zu durchschauen (Horkheimer 1961, S.265) bzw. sie fördern die Unfähigkeit des Bewusstseins, das Bestehende zu konfrontieren mit dem, was eigentlich sein könnte oder sein sollte (Marcuse 1961, S.342). Angesichts der hiermit angesprochenen stabilisierenden und damit emanzipationsbehindernden Funktion solcher Rechtfertigungsstrategien ist es verständlich, dass die Kritik und die Beseitigung von Ideologien für die Kritische Theorie als eine notwendige Aufgabe erscheinen muss: Die Ideologiekritik, das Medium zur Entlarvung von emanzipationsbehindernden Rechtfertigungsstrategien, wird so zu einem ausserordentlich wichtigen Element des kritisch-emanzipatorischen Ansatzes.

Von einer Didaktik, die sich in einem disfunktionalen Sinne engagieren möchte, kann nun das hier angesprochene ideologiekritische Anliegen,

das unmittelbar in der Intention des Emanzipationsbegriffes liegt, grundsätzlich in einer zweifachen Weise aufgenommen werden:

- Auf der einen Seite besteht für die Didaktik die Möglichkeit, die Ideologiekritik direkt zum Ziel bzw. zum Gegenstand des Unterrichtes zu machen. Es könnte beispielsweise die "Befähigung zu ideologiekritischer Reflexion" als eine (fächerübergreifende) Zielsetzung postuliert werden, um dann die didaktische Theoriebildung bzw. die Unterrichtspraxis entsprechend auszurichten. Dieser erste Aspekt eines möglichen ideologiekritischen Engagements der Didaktik ist m.W. bis anhin nirgends systematisch entfaltet worden. Dieses Defizit ist nicht unbedeutend, weil in der Bearbeitung dieser Thematik eigentlich ein wichtiger Ansatzpunkt gegeben wäre, um die unter kritischer Perspektive ausserordentlich zentrale Frage nach der Möglichkeit einer unterrichtlichen Vermittlung von "objektiver Vernunft" aufzugreifen und zu behandeln.
- Auf der anderen Seite kann sich die Didaktik aber auch ideologiekritisch engagieren, indem sie die spezifisch schulischen Rechtfertigungsstrategien falschen Bewusstseins analysiert, kritisiert und durch entsprechende Massnahmen zu eliminieren sucht. Dieser zweite Aspekt didaktisch relevanter Ideologiekritik steht in einem unmittelbaren Zusammenhang mit der sogenannten "Kritik am heimlichen Lehrplan" und soll im Folgenden etwas eingehender erörtert werden.

Die Kritik am "heimlichen Lehrplan" geht in ihrem Grundgedanken zurück auf einen Pädagogen der Weimarer Zeit - auf Siegfried Bernfeld. Dieser hat in seiner Arbeit "Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung" bereits im Jahre 1925 die Ansicht vertreten, dass die Eingliederung der nachwachsenden Generation in die Gesellschaft weniger als eine Funktion des offiziellen Lehrplanes und der intentionalen Unterrichtsprozesse zu betrachten sei; dass demgegenüber die entscheidenden Erziehungseffekte dem komplexen Schulsystem "mit seinen bestimmten Prinzipien und Strukturen" zugeschrieben werden müssten (1967, S.26). Die Schule als Institution bestimme - gleichsam über die Köpfe der Erzieher hinweg - die entscheidenden sozialen Erfahrungen der Schüler, und die entsprechenden Erfahrungsfelder seien allen entgegengesetzten Zielpostulaten zum Trotz in erster Linie auf Anpassung und Fortpflanzung der bestehenden gesellschaftlichen Situation ausgerichtet. Diesen interessanten und bei näherer Betrachtung durchaus plausiblen Thesen, welche sich auf die affirmative Funktion der Institution "Schule" beziehen, ist erst in jüngerer Zeit die ihnen gebührende Beachtung geschenkt worden. So sind denn in

den letzten Jahren verschiedene Arbeiten publiziert worden, welche die Aufmerksamkeit auf "latente" Lernprozesse richten und welche auch die institutionellen Bedingungen und die gesellschaftlichen Funktionen solcher Sozialisationswirkungen einer genaueren Analyse unterziehen (z.B. Wellendorf 1973, Fend 1976, Tillmann 1976, Zinnecker 1975). Das wohl wichtigste Ergebnis all dieser Untersuchungen: Die Institution "Schule" bewirkt bzw. unterstützt bei den Schülern über die fachlichen Lernergebnisse hinaus die Entstehung von (affirmativen) Wertgefügen und Handlungsmustern, welchen im wesentlichen die beiden Begriffe "Konformitätsorientierung" und "Konkurrenzorientierung" zugeordnet werden können.

Die Entstehung des erstgenannten Wertgefüges, der Konformitätsorientierung, steht im Zusammenhang mit der Tatsache, dass der Institution "Schule" die Aufgabe gestellt ist, eine grössere Anzahl von Schülern gleichzeitig zu unterrichten, wobei die jeweils gesetzten Ziele unabhängig von der individuellen Bedürfnisstruktur der einzelnen Schüler erfüllt werden sollen. Als Hauptfunktionär zur Erfüllung dieser Aufgabe ist der Lehrer vorgesehen. Von ihm wird verlangt, dass er die institutionellen Erwartungen gegen die vielfach andersgearteten Interessen der Schüler durchzusetzen vermag. Zu diesem Zwecke muss dem Lehrer eine institutionell gerechtfertigte dominante Position gegenüber den Schülern zugestanden werden: durch ein entsprechendes Repertoire an "legalen" Sanktionsmöglichkeiten sollen die Schüler zu einem Sozial- und Lernverhalten geführt werden, das ein Unterrichten in grösseren Gruppen überhaupt erst möglich und ausserdem effektiv macht. Mit anderen Worten: "Die Schule muss zunächst zum 'organisationskonformen Verhalten' (Fürstenau 1969, S.12) erziehen, damit die intendierten Lernprozesse auf der Inhaltsebene überhaupt stattfinden können" (Tillmann 1976, S.73). Die Erfüllung der postulierten Unterrichtszwecke setzt also voraus, dass die Schüler die eigenen Wünsche dem Lehrerwillen und dem Klassen ganzen unterordnen (Jackson 1975, S.31). Für die Schüler bedeutet die Teilnahme am Unterricht demnach immer auch: die Triebkräfte zu kanalisieren, d.h. "sie in angemessenem Umfang - zur rechten Zeit und am rechten Ort - und in gesellschaftlich gebilligter Form freizusetzen" (Henry 1975, S.53).

Viele Dominanzansprüche des Lehrers sowie verschiedene schulische Ordnungs- und Disziplinrituale lassen sich indessen nicht durch die notwendige Vermittlung von Unterrichtsinhalten hinreichend begründen. Wellendorf nennt beispielsweise als Ordnungsformen, welche nicht durch die Anforderungen des Unterrichtes gedeckt sind und welche dennoch charakteristisch sind für die Institution Schule: "Regeln für das einheitliche Führen von Heften, das Aufstellen nach der Pause etc.; stereotype Formen der Begrüssung; einheitliche Durchführung von Klassenarbeiten und Prüfungen; usw." (1973, S.224). Solche und viele andere Gehorsamkeitsforderungen werden vom Lehrer durchgesetzt, obwohl sie weniger den offiziellen Auftrag der Schule unterstützen, als sich vielmehr "los-gelöst davon an bürokratischen Prinzipien wie Ordentlichkeit, Ueberschaubarkeit, Einheitlichkeit und Kontrollierbarkeit orientieren" (Tillmann 1976, S.75). Von besonderer Bedeutung ist nun in diesem Zusammenhang, dass auch solche "zierverschobenen" Forderungen nach Unterordnung von Seiten der Gesellschaft eindeutig erwünscht sind. So ist es ein häufig anzutreffendes Phänomen, dass die Fähigkeit zur Disziplinierung und zur Durchsetzung von entsprechenden Ritualen als ausserordentlich bedeutsamer Massstab für einen erfolgreichen Lehrer gilt; dass also der Unterricht nicht zuletzt danach beurteilt wird, wieweit es dem Lehrer gelingt, die Klasse in furchtsamer Unterwerfung zu halten und übertriebene Ordnungsmassnahmen zu realisieren. Auf Grund dieser Feststellung muss daher angenommen werden, dass die Disziplin- und Konformitätsforderungen - auch wenn sie normalerweise pauschal mit dem Hinweis auf deren Notwendigkeit für den Lernzweck begründet werden - mehr als nur "Mittel" für eine effiziente Gestaltung des Unterrichtes sind; dass ihnen also ganz unmittelbar auch eine gesellschaftliche Funktion zugesprochen werden muss. Und in der Tat bereitet es keine grosse Schwierigkeit, die gesellschaftliche Bedeutung einer konformitätsorientierten Haltung nachzuweisen. So können im Anschluss an Tillmann die heimlichen Lernprozesse, die in den Bereich der Konformitätsorientierung fallen, interpretiert werden als Prozesse der Aneignung von Qualifikationen, welche den Umgang mit den für unsere Gesellschaft charakteristischen bürokratischen Organisationen ermöglichen bzw. erleichtern. Indem der Schüler die institutionell verankerten Erfahrungsfelder durchläuft,

erfüllt er (gleichsam automatisch) die folgenden affirmativen Zielsetzungen:

- (a) Er lernt, sich in ein formales System sozialer Ueber- und Unterordnung einzufügen und die darin angelegte Machtverteilung zu akzeptieren.
- (b) Er lernt, Verhaltensanforderungen der Institution als prinzipiell berechtigt und dem Organisationszweck dienlich zu definieren.
- (c) Er lernt, dass bei nonkonformem Verhalten gegenüber der Institution bzw. den Machträgern negative Sanktionen in Form von Bestrafungen einsetzen.
- (d) Er lernt, gegenüber den Anforderungen der Institution mit konformem Verhalten zu reagieren, um so die Gratifikationen zu erlangen (Tillmann 1976, S.79).

Die Konkurrenzorientierung wurde neben der soeben beschriebenen Konformitätsorientierung als das zweite affirmative Wertgefüge bezeichnet, welches dem Schüler durch den Umgang mit der Institution "Schule" heimlich vermittelt wird. Dessen Genese liegt hauptsächlich in der Art und Weise, wie die typischen schulischen Lernsituationen strukturiert sind, begründet: Zwar findet schulisches Lernen in einer "Gruppensituation" statt mit den erwähnten konformitätserheischenden Zwängen, doch muss der eigentliche Lernprozess im wesentlichen als eine individuell zu erbringende Leistung verstanden werden. Besonders charakteristisch für diese Leistungserbringung ist hierbei der Umstand, dass das Leistungsergebnis für das Individuum normalerweise keinen unmittelbar erlebbaren, sachimmanenten Nützlichkeitswert aufweist: Die "Brauchbarkeit" des Gelernten liegt meist in ferner Zukunft und vermag daher für den Schüler nur schwerlich zu einer emotional fundierten Motivationsquelle zu werden. Diesen Mangel versucht nun die Schule aufzufangen durch ein ausgeklügeltes "Gratifikationssystem", welches u.a. den Wert der Lernleistungen für den Schüler fassbarer machen soll. Als zentrale Kennzeichen dieses Gratifikationssystems sind zu nennen: (a) der symbolische Charakter der Gratifikationsmittel ("Noten"), (b) die begrenzte Menge der zur Verteilung stehenden positiven Auszeichnungen (d.h. der guten Noten) sowie (c) die institutions-interne Fundierung des Gratifikationswertes (Noten als Mittel um in der Institution "Schule" weiterzukommen). Aus der

Tatsache, dass nicht beliebig viele Schüler beliebig viele gute Noten erlangen können - was u.a. mit der Selektionsfunktion der Schule zusammenhängt - wird nun das Lernen im Erlebnishorizont der Schüler zu einem Kampf um die begrenzten Gratifikationsmittel. Der Unterricht wird für ihn zu einer permanenten Wettbewerbssituation (was natürlich viele Motivationsprobleme beseitigt!), der Mitschüler zu einem potentiellen Konkurrenten, der die erstrebenswerten Gratifikationen fortwährend streitig zu machen sucht. Dies bringt es mit sich, dass die sozialen Beziehungen innerhalb der Klasse weniger unter dem Gesichtspunkt der Kooperation und der Solidarität interpretiert werden als vielmehr unter dem Gesichtspunkt der Konkurrenz: Es geht darum, im gegenseitigen Vergleich "Bessere" und "Schlechtere" zu eruieren, um durch diesen Vergleich den einzelnen zur Lernleistung anzuspornen. Mit den Worten Tillmanns: "Weil die Leistungsbewertung nach der 'Normalverteilung' immer 'Versager' produzieren muss, besteht im Unterricht die Situation, dass der einzelne zwar in der Gruppe lernt, aber die Leistung erfolgt individuell gegen die Gruppe, nämlich gegen die Konkurrenten, die möglicherweise den Leistungsstandard zum Schaden des einzelnen verändern können. Im Unterricht konstituiert sich somit eine Beziehungsstruktur, die deutliche Tendenzen zu Isolation, Individualismus und Konkurrenz aufweist" (a.a.O. S.81 f.).

Verbunden mit dieser Art der Leistungserbringung bzw. der Lernmotivation ist mitunter eine "Kultivierung" der Versagensangst. Durch die gesamte Schulzeit hindurch wird dem Schüler immer wieder vor Augen geführt - sei's durch den eigenen Misserfolg, sei's durch den Misserfolg eines Mitschülers -, dass das Scheitern die notwendige Kehrseite des Erfolges ist, d.h. dass ein leistungsorientierter Prozess, wie er in der Institution "Schule" gefordert wird, zwangsläufig auch Versager produzieren muss. Ins Gewicht fällt hierbei allerdings nicht etwa ein "sachliches" Versagen, d.h. die Entbehrungen, die aufgrund einer nicht-bewältigten Aufgabe gleichsam als natürliche Konsequenz in Kauf genommen werden müssen. Stattdessen steht jeweils der soziale Misserfolg im Mittelpunkt des Erlebnisses: das schlechtere Abschneiden als der andere, die Zuweisung einer niedrigeren Position auf der zu erstellenden klasseninternen Rangskala. Die Leistung wird so zu einem bewussten Erfolgsstreben

auf Kosten anderer und verlangt in diesem Verständnis unweigerlich auch nach "Opfern", die dem Sieg als solchem überhaupt erst den Wert erweisen. Auf diese Weise ist die Angst vor dem Misserfolg gleichsam in die Schule einprogrammiert, denn:

"Solche Erfahrungen verankern in jedem Gesellschaftsmitglied unauslöschlich eine traumatische Angst vor dem Scheitern. So dass die Menschen wieder und wieder, nachtein und nachtaus, selbst auf den Höhepunkten ihres Lebens, nicht von Erfolgen, sondern vom Scheitern träumen werden. Der erlebte Albtraum ist lebenslang verinnerlicht. Nicht zuletzt dieser Traum setzt die psychischen Energien frei, die die Leidenschaft für den technologischen Fortschritt benötigt" (Henry 1975, S.43).

"Konkurrenzorientierung als Motor des technologischen Fortschrittes" - eine Feststellung, die auch dieses zweite heimlich vermittelte Wertgefüge in Zusammenhang bringt mit der gesellschafts-stabilisierenden Funktion der Schule. Tatsächlich dürfte es ja kaum zu bestreiten sein, dass das Konkurrenzprinzip ein Grundpfeiler nicht nur unseres ökonomischen, sondern auch unserer politischen Systems ist. Die Tatsache, dass die entsprechenden Grunderfahrungen bereits in der Schule verankert sind, liegt daher vollumfänglich in der Konsequenz der schulischen Integrationsmechanismen: Indem sich der Schüler an die Art und Weise der schulischen Leistungserbringung gewöhnt, erwirbt er sich die folgenden affirmativen, d.h. für das Funktionieren unserer Gesellschaft notwendigen Qualifikationen:

- (a) Er lernt, dass die Erfüllung der institutionell geforderten Leistungen mit individuellem Aufstieg und sozialem Prestige verbunden sind bzw. "dass die Vertreter der Institution eine Persönlichkeitsbewertung und Statuszuweisung allein nach dem Massstab der erbrachten Leistung vornehmen" (Tillmann 1976, S.86).
- (b) Er lernt, soziale Ungleichheiten als Ergebnis des Konkurrenzprozesses hinzunehmen und als gerecht zu beurteilen (Fend 197, S.188).
- (c) Er lernt, dass an sich unvergleichbare individuelle Leistungen über "Quantifizierungen" vergleichbar gemacht werden können und dass über einen solchen Vergleich die Attribuierung von Erfolg und Misserfolg bestimmt wird (Fend, a.a.O. S.186).
- (d) Er lernt, Leistungsergebnisse als Mittel zum Tausch zu verstehen; "dass Inhalt und Erkenntniswert seiner Arbeit im Vergleich zur

Bewertung, zur Note, zum Lohn, der die Arbeit im Endeffekt einbringt, relativ unwichtig sind" (Fend, a.a.O. S.185).

Die beiden hier skizzierten Erfahrungsmuster, welche als "Konformitätsorientierung" und als "Konkurrenzorientierung" bezeichnet worden sind, haben wir an dieser Stelle etwas ausführlicher behandelt in der Absicht, anhand dieser Beispiele die ideologiekritische Funktion der Didaktik zu erörtern und zu veranschaulichen. Es dürfte nun unerlässlich sein, den Zusammenhang zwischen den beschriebenen "heimlichen Lernprozessen" und der unter emanzipatorischer Perspektive notwendigen "Ideologiekritik" im Folgenden noch etwas deutlicher hervorzuheben.

Zunächst einmal kann im Anschluss an die gemachten Ausführungen festgehalten werden, dass die Schule durch die Vermittlung der beiden genannten Wertgefüge einen entscheidenden Beitrag leistet zur Aufrechterhaltung des Status quo: Dies insbesondere deshalb, weil jene Lernprozesse nachweisbar in einem unmittelbaren Zusammenhang stehen mit dem, was in Anlehnung an die Kritische Theorie als "falsches Bewusstsein" bzw. als "verzerrte Rationalität" bezeichnet wurde (vgl. Abschnitt 3.1.2). So kann beispielsweise die institutionell vermittelte "Konkurrenzorientierung" in Verbindung gebracht werden mit dem Begriff der subjektiven Vernunft: Indem die Schule nämlich durch (sachfremde) Gratifikationen und durch soziale Hierarchisierung zur individuellen Leistung anspornt, steht sie in der Tradition jener "Logik der Selbsterhaltung", welche die gesellschaftliche Wirklichkeit in den Dienst des subjektiven Gewinnes stellt und welche in deutlichem Widerspruch steht zum historisch fundierten Solidaritätsbegriff der objektiven Vernunft. In dieselbe Richtung weist ferner auch die beschriebene "Konformitätsorientierung": Mit diesem Begriff ist nämlich die für die subjektive Vernunft charakteristische "Eindimensionalität des Denkens" angesprochen, welche (a) unfähig ist, das Gegebene auf Grund der inhärenten Möglichkeiten zu kritisieren und welche (b) jeden Widerstand gegen den Status quo als ungerechtfertigt erscheinen lässt. Indem die Institution "Schule" den Schüler fortwährend erfahren lässt, dass konformes Verhalten erwünscht ist und dass normabweichendes Verhalten negativ sanktioniert wird, lernt dieser, Opposition zu unterdrücken und diejenigen Situationsdefinitionen

als rechtmässig zu akzeptieren, welche in Uebereinstimmung stehen zu den institutionellen Vorgaben. Hinzu kommt schliesslich, dass die institutionell verankerten Disziplinierungsmassnahmen und Ordnungsrituale auch die unter 3.1.3 erwähnten kommunikativen Verzerrungen zu bewirken vermögen, namentlich die Störungen der (sprachlichen) Symbolbildung und der Ich-Identität-Entwicklung, so dass die erwähnten heimlichen Lernprozesse auch in dieser Hinsicht als emanzipationsbehindernd zu beurteilen und entsprechend abzulehnen sind.

Für die Erbringung des Nachweises, dass die "Kritik am heimlichen Lehrplan" als eine Form didaktischer Ideologiekritik zu verstehen ist, müssen wir nun, nachdem wir den Zusammenhang zwischen den latenten Lernprozessen und dem - von der Kritischen Theorie unterstellten - "falschen Bewusstsein" aufgezeigt haben, noch verdeutlichen, in welchem Sinne die Rede von einer "Rechtfertigungsstrategie" im vorliegenden Kontext zu verstehen ist. Zu diesem Zwecke muss an dieser Stelle nochmals auf die "Heimlichkeit" der hier zur Diskussion stehenden Lernprozesse hingewiesen werden: Die affirmativen Qualifikationen, um die es hier geht, werden normalerweise nicht als offizielle Lernziele deklariert und sind deshalb kaum irgendwo in einem Schulgesetz oder in einem Lehrplan aufgeführt. Dies bedeutet, dass die gesellschaftliche Legitimität dieser Zielsetzungen gar nicht erst diskutiert zu werden braucht; dass also der Nachweis, dass Konformität und Konkurrenz als erstrebenswerte Orientierungsmuster betrachtet werden, nicht erbracht werden muss. Für die aus kritisch-emanzipatorischer Sicht geforderte Eliminierung des falschen Bewusstseins bringt dieser Sonderstatus natürlich eine zusätzliche Erschwerung mit sich: Da die Integration in jene emanzipationsbehindernden Verzerrungen zur Selbstverständlichkeit erhoben wird, dürfte es umso schwieriger sein, deren Irrationalität aufzudecken.

Noch ein anderes Charakteristikum der genannten Lernprozesse muss aber in diesem Zusammenhang mit in Rechnung gestellt werden: die Tatsache nämlich, dass jene affirmativen Sozialisationsvorgänge institutionell fundiert sind. Dies bedeutet, dass die Schule die beschriebenen Wertgefüge "eigenfunktional" deuten kann, womit folgendes gemeint ist: Falls die Rechtmässigkeit der genannten Erfahrungsbereiche - trotz ihrer heimlichen Wirkungsweise - einmal in Zweifel gezogen werden sollte,

besteht die Möglichkeit, darauf zu verweisen, dass und inwiefern jene Massnahmen notwendige Bedingungen sind für die Aufrechterhaltung des eigenen Betriebes. Auf diese Weise kann die externe, d.h. die gesamtgesellschaftliche Funktion der latenten Lernprozesse zusätzlich (also auch im Falle einer In-Frage-Stellung) verheimlicht werden: Die Plausibilität der konformitäts- und konkurrenzrelevanten Massnahmen kann beispielsweise den Schülern einsichtig gemacht werden, ohne dass auf den übergreifenden gesellschaftlichen Zusammenhang verwiesen werden müsste. So wird beispielsweise ein Lehrer, der nach der Begründung für seine disziplinarischen Anweisungen gefragt wird, kaum auf die gesellschaftliche Erwünschtheit konformen Verhaltens hinweisen, sondern viel eher damit argumentieren, dass er nicht unterrichten könne, wenn nicht eine gewisse Ordnung in der Klasse herrsche. "Dieser Rekurs auf die Eigenfunktionen hat gleichzeitig den Zweck zu verschleiern, dass das Schulsystem in einem funktionalen Verhältnis zu gesellschaftlichen Strukturen steht (...). Bestünde diese Verschleierung nicht, dann wäre die Erfüllung der externen Funktionen nicht in dem Masse möglich, wie es tatsächlich der Fall ist" (Fend 1974, S.200).

Aus dieser Feststellung heraus wird nun deutlich, welchen Beitrag die Schule zur Rechtfertigung des in der Gesellschaft vorherrschenden falschen Bewusstseins tatsächlich leistet: Indem die Schule einen entsprechenden institutionellen Rahmen aufweist, vermag sie die emanzipationsbehindernden Wertsysteme nicht nur zu vermitteln, sondern auch als sachlich notwendig zu rechtfertigen. Nach Durchlaufen der Schulzeit werden dann die Schüler mit grosser Wahrscheinlichkeit jene affirmativen Orientierungsmuster soweit internalisiert haben, dass die Frage nach deren Legitimation auch später nicht mehr gestellt zu werden braucht: Die unkritische Integration in die bestehende gesellschaftliche Realität ist vollzogen; die vorfindbare Wirklichkeit erscheint dem Individuum als die per se gerechtfertigte.

3.4 Diskursive Legitimation von Unterricht

Im Verlaufe der bisherigen Ausführungen zur kritisch-emanzipatorischen Didaktik ist der negierende Aspekt, der ja für den Emanzipationsbegriff als konstitutiv bezeichnet wurde, in den Mittelpunkt unserer Überlegungen gestellt worden. So haben wir im Postulat der Disfunktionalität die grundsätzliche Bedeutung der nicht-affirmativen Funktion der Schule hervorgehoben und als das spezifische Anliegen einer emanzipatorisch-didaktischen Betrachtungsweise erörtert. Im Anschluss daran haben wir den ideologiekritischen Aspekt der kritisch-emanzipatorischen Didaktik zu veranschaulichen versucht, indem wir den affirmativen Charakter der vorhandenen institutionellen Bedingungen bzw. der entsprechenden heimlichen Lernprozesse aufzeigten und auf deren gesellschafts-stabilisierende Funktion hinwiesen.

Nun darf aber auch eine kritisch-emanzipatorische Didaktik nicht bei der Forderung nach Veränderung und bei dem Nachweis von zu negierenden Aspekten des Status quo stehen bleiben. Auf jeden Fall wird sie sich von praktischer Seite her mit dem Anspruch konfrontiert sehen, im konstruktiven Sinne Qualifikationen und entsprechende Unterrichtsinhalte zu bezeichnen, welche für die Bewältigung und für die Weiterentwicklung der gegebenen gesellschaftlichen Situation als notwendig erachtet werden. Mit anderen Worten: Für eine kritisch-emanzipatorische Didaktik stellt sich - wie für jede andere Didaktik-Konzeption auch - das bereits wiederholt angesprochene praktische Legitimationsproblem (vgl. 1.3 und 2.4): Sie muss versuchen, Ziele und Inhalte des Unterrichtes im Rahmen ihres eigenen Sinnhorizontes zu begründen, d.h. positiv auszuzeichnen. In diesem Zusammenhang ist für uns nun die Tatsache von besonderem Interesse, dass die kritisch-emanzipatorische Didaktik zur Lösung dieser Problematik auf ein "eigenes" Legitimationskonzept zurückgreifen kann. Bei diesem Legitimationskonzept handelt es sich um den von Habermas vorgeschlagenen Ansatz einer diskursiven Begründung von Wertsetzungen und Normen. Wir wollen uns daher im Folgenden mit der Frage auseinandersetzen, ob und inwiefern eine diskursive Legitimation als ein adäquates "Verfahren" ¹² zu betrachten ist, um das emanzipatorische Anliegen über das Dokument "Lehrplan" zu konkretisieren und in einem produktiven

Sinne für den Unterricht fruchtbar zu machen.

Die grundlegendsten Aspekte der Habermas'schen Diskurstheorie sind bekanntlich bereits im Abschnitt 3.1.3 zur Sprache gekommen: Im Rahmen unserer Ausführungen zum Aspekt der kommunikativen Verzerrungen bzw. zur idealen Sprechsituation wurde dort dargestellt, dass der Diskurs - namentlich der sogenannte "praktische Diskurs" - darauf ausgerichtet ist, den mit einer Handlungsnorm verknüpften Geltungsanspruch in einer uneingeschränkten und herrschaftsfreien Sprechsituation zu thematisieren und zu überprüfen. Ueber jene globalen Bestimmungen hinaus sollen hier nun noch einige Ueberlegungen angeführt werden, welche für das Verständnis des von Habermas vorgeschlagenen Legitimationsansatzes besonders relevant sind:

- (a) In der "diskursiven Legitimation" bildet der (unter Bedingungen der Herrschaftsfreiheit) herbeigeführte Konsensus aller kompetenten Sprecher das letztinstanzliche Wahrheitskriterium. Insofern nun aber in Gesprächssituationen, in welchen ein wahrer Konsensus ausgewiesen werden sollte, nur idealerweise alle kompetenten Sprecher anwesend sein können, kann ein faktisch erreichter Konsens bestenfalls (nämlich im Falle der Herrschaftsfreiheit) als ein notwendiger, auf keinen Fall aber auch als ein hinreichender Wahrheitsnachweis betrachtet werden: Die Gewissheit, dass wirklich alle kompetenten Sprecher einer Aussage zustimmen würden, kann in der Realität nie erlangt werden. Damit wird eine Parallele zum Wahrheitsbegriff des Kritischen Rationalismus augenfällig: Auch dort bildet die intersubjektive Uebereinstimmung (der "Konsensus", der sich auf den Nachweis bestimmter beobachtbarer empirischer Ereignisse abstützt) das letztinstanzliche Wahrheitskriterium, und auch dort ist jede nachgewiesene "Wahrheit" nur eine vorläufige, die nie endgültig verifiziert, sondern nur falsifiziert werden kann.
- (b) In der "diskursiven Legitimation" bilden die sogenannten "substantiellen Argumente" die eigentliche Begründungsbasis (Habermas 1973, S.147). Dies bedeutet, dass die Kraft der begründenden Argumentation nicht ausschliesslich dem logisch-deduktiven oder logisch-induktiven Nachweis bestimmter Sachzusammenhänge oder dem empirischen Nachweis

bestimmter Ereignisse zugeschrieben wird. Vielmehr geht es darum, "die Plausibilität von Aussagen dadurch herzustellen, dass auf rational nachvollziehbare Sachzusammenhänge verwiesen wird, auf die sie sich stützen. Der Inhalt der Aussage ist dann zwar nicht wie bei streng logisch-deduktiven Argumenten zwingend, wohl aber für alle rational Denkenden und von vergleichbaren Wahrnehmungen Ausgehenden triftig" (Rülcker 1978, S.127). Substantielle Argumente stützen sich zwar auf logische Folgerungen, aber erschöpfen sich nicht darin. Sie dienen "der Einlösung oder der Kritik von Geltungsansprüchen, sei es der in Behauptungen implizierten Wahrheits-, sei es der mit (Handlungs- und Bewertungs-) Normen verbundenen (...) Richtigkeitsansprüche. Sie haben die Kraft, die Teilnehmer eines Diskurses von einem Geltungsanspruch zu überzeugen, d.h. zur Anerkennung von Geltungsansprüchen rational zu motivieren" (Habermas, a.a.O.). Verglichen mit dem Wahrheitsverständnis des Kritischen Rationalismus, wo die Möglichkeit intersubjektiver Uebereinstimmungen und Verbindlichkeiten auf die Reichweite logischer und empirischer Verfahren festgelegt wird, findet hier also eine Ausweitung des Bereiches wahrheitsvermittelnder sowie wahrheitsfähiger Aussagen statt. Gerade in dieser Gegebenheit muss denn auch der entscheidende Grund dafür gesehen werden, dass die Habermas'sche Wahrheitstheorie mitunter auch normative Aussagen als wahrheitsfähig betrachtet.

- (c) Die "diskursive Legitimation" muss als eine Methode gemeinsamer Willensbildung verstanden werden, d.h. der Konsensus, der in praktischen Diskursen allenfalls zustandekommt, bringt (idealerweise) einen "vernünftigen Willen" zum Ausdruck. Mit "vernünftig" ist hierbei gemeint, dass die gültig erkannten Normen ein täuschungsfrei festgestelltes gemeinsames Interesse zur Geltung bringen; "gemeinsam, weil der zwanglose Konsensus nur das zulässt, was alle wollen können; und täuschungsfrei, weil auch die Bedürfnisinterpretationen, in der jeder einzelne das, was er wollen kann, muss wiedererkennen können, zum Gegenstand der diskursiven Willensbildung werden" (Habermas 1973, S.148). Insofern es bei einer solchen "Willensbildung" um mehr als nur um den Austausch von logisch bzw. empirisch

abgesicherten Informationen geht, (eben um eine Willensbildung, d.h. um rationale Motivation aller Beteiligten und Betroffenen), ist hier die von Seiten des Kritischen Rationalismus postulierte Trennung zwischen informativer und regulativer Funktion von Aussagen aufgehoben (was ja bereits in der oben erwähnten Kategorie der "substantiellen Argumente" zum Ausdruck kommt!). Eine "wahre Aussage ist demnach - über ihre logische und empirische Konsistenz hinaus - immer auch dadurch charakterisiert, dass sie unter idealen Bedingungen (Herrschaftsfreiheit, kompetente Diskursteilnehmer) zu überzeugen (zu motivieren) und so die Bereitschaft zur Befolgung der entsprechenden Normen zu wecken vermag.

Hieraus wird deutlich, dass der Legitimationsnachweis von normativen Aussagen im Habermas'schen Verständnis nicht an "Experten" delegiert werden kann: Die zum Zwecke des Gültigkeitsnachweises vorgebrachten Argumente, welche die Betroffenen unmittelbar zu einer entsprechenden Praxis motivieren sollen, zielen u.a. darauf ab, fremdbestimmte Durchsetzungsstrategien zu vermeiden.

Mit Hilfe des hier charakterisierten diskursiven Legitimationskonzeptes ist es nun der kritisch-emanzipatorischen Didaktik möglich, die Richtung für eine wissenschaftstheoretisch begründete Korrektur der von realwissenschaftlicher Seite vorgeschlagenen technologischen Curriculumverfahren anzudeuten. Der zentrale Punkt dieser Neu-Orientierung kann hierbei - in Anlehnung an die soeben ausgeführten Überlegungen - mit der Forderung nach einer "Partizipation aller Betroffenen" umschrieben werden. In dieser Forderung enthalten ist insbesondere eine Kritik an der herkömmlichen Curriculumforschung; eine Kritik, die sich hauptsächlich gegen all jene Strategien richtet, welche (a) die Planung und Entwicklung von Curricula durch Wissenschaftler und sonstige Experten fern der Praxis vornehmen lassen und welche (b) darauf hintendieren, Unterricht möglichst weitgehend vorherzubestimmen, d.h. bis ins konkrete Geschehen zum vornhinein festzulegen ("geschlossene Curricula"). Dem Curriculumverständnis, wie es im Rahmen der realwissenschaftlichen Didaktik in einer ersten Phase entwickelt worden ist, wird nun vorgeworfen, dass Lehrer und Schüler in eine Rolle gedrängt werden, welche zwar einer

bürokratischen Auffassung über das Individuum sehr wohl entspricht, welche aber auf keinen Fall mit der emanzipatorischen Grundintention zu vereinbaren ist. Mit den Worten Rülckers:

"Curricula dieser Art machen den Lehrer zum 'Funktionär des Unterrichts', da der ganze Unterrichtsprozess einer erschöpfenden Regelung unterworfen ist. Die Rückübersetzung des Produkts in einen Interaktionsprozess, der es selbst verändern könnte, ist ausgeschlossen. Unterricht hat nur Exekutiv-, keine Mitbestimmungsfunktion. Bei Lehrern wie Schülern breitet sich infolgedessen das Gefühl aus, dass die Inhalte der Schule für die eigenen Bedürfnisse und Lebensaufgaben weitgehend irrelevant sind - ein Gefühl, das zunehmende Apathie zur Folge hat" (Rülcker 1976, S.47).

Das diskursive Legitimationskonzept der kritisch-emanzipatorischen Didaktik verlangt nun entschieden nach einem "demokratischeren" Curriculumverständnis. Ihm gemäss darf der "Status" von Experten oder die Wissenschaftlichkeit des Verfahrens nicht mehr als hinreichender Legitimationsnachweis betrachtet werden. Dem Ideal einer herrschaftsfreien und uneingeschränkten Sprechsituation gemäss soll nun die Auseinandersetzung unter den Betroffenen den Curriculumprozess konstituieren. Der praktische Diskurs soll den "wissenschaftlichen Dezisionismus" (Rülcker, a.a.O.) und das damit verbundene bürokratische Konzept einer "Motivation durch Verordnung" ersetzen. In der argumentativen, sachbestimmten Verhandlung sollen bestimmte Unterrichtsvorhaben als legitim ausgewiesen werden, und im Verlauf dieser Auseinandersetzung soll gleichzeitig in den Betroffenen die Bereitschaft geweckt werden, jene Unterrichtsvorhaben zu realisieren. Der curriculare Legitimationsprozess - so wird gefordert - darf dem Lehrer auf keinen Fall die begründende Reflexion über Ziele und Inhalte abnehmen wollen, er "muss ihn vielmehr so in die Diskussion der Sinnproblematik einbeziehen, dass er selbst dazu aufgefordert wird, seine Entscheidung verantwortlich zu treffen" (Schmied-Kowarzik & Benner 1970, S.617).

Zu dem Kreis der Betroffenen, die in den praktischen Diskurs einzubeziehen sind, gehören im Verständnis der emanzipatorischen Didaktik auch die Schüler. Zwar könnte durchaus ein Unterricht gedacht werden, dessen Legitimation sich - mit Verweis auf die mangelnde Kompetenz der Schüler - "nur unter Erwachsenen, also ausserhalb des Erziehungsfeldes oder an seinem Rande abspielt" (Mollenhauer 1976, S.53). Dies würde

indessen nicht nur dem emanzipatorischen Anspruch auf Verminderung von Herrschaft und auf Etablierung einer möglichst umfassenden Selbstbestimmung widersprechen, sondern es wäre darüber hinaus auch deshalb inkonsequent, weil es sicher nicht sinnvoll ist "anzunehmen, dass am Ende eines Erziehungsprozesses sich an dem Educandus unvermittelt die Fähigkeit zur Beteiligung an einem Diskurs zeigt; sinnvoller ist es, davon auszugehen, dass diese Fähigkeit durch eine Vielzahl von Beteiligungen im pädagogischen Feld sich bildet, d.h. dass 'praktischer Diskurs' (...) ein reales Moment im Erziehungsprozess darstellt" (Mollenhauer, a.a.O.).

In dieser Ueberlegung ist nun gleichzeitig auch derjenige Punkt angesprochen, in welchem das diskursive Legitimationskonzept über eine bloss "formale" Bestimmung des curricularen Entscheidungsprozesses hinausgeht und in die inhaltliche Dimension umschlägt, denn: Ein Unterricht, der seine Legitimation im praktischen Diskurs zu erlangen sucht, wird in eben diesem Diskurs mitunter auch nachweisen müssen, dass und inwiefern er "Diskursfähigkeit" bei den Schülern hervorzubringen vermag. Mittels "substantieller Argumente", welche ihre Plausibilität u.a. durch den Verweis auf den aktuell stattfindenden Diskurs gewinnen können, wird beispielsweise ein Konsens anzustreben sein bezüglich der folgenden "Dimensionen wünschenswerter Sozialisationsziele", welche Mollenhauer (1976, S.54) im Anschluss an Fend (1971) anführt:

- Innensteuerung als Voraussetzung für die Fähigkeit zur Distanz gegenüber unmittelbaren externen Kontrollen und Anforderungen;
- Realitätsbezug, d.h., internalisierte Normen sollen an der Erfahrung der Realität überprüft und modifiziert werden können;
- Rationalität, d.h., die das Verhalten regelnden Normen sollen im Verlauf des Erziehungsprozesses zunehmend mehr in Argumentationszusammenhänge eingebettet werden;
- Sensibilität, d.h., eigenes Handeln soll an den sozialen Konsequenzen, also im Hinblick auf die Handlungen, Motive und Probleme anderer Personen, sich orientieren;
- Kreativität, d.h., normative Systeme sollen selbständig und innovativ weiterentwickelt und verfeinert werden können; als Voraussetzung dafür gilt Rollendistanz und die Fähigkeit, Verhaltenserwartungen einer Metakommunikation zu unterziehen;

- soziale Extensivität, d.h., Verhaltensstandards sollen nicht auf in-groups beschränkt sein, sondern in ihrer Anwendung auch Aussengruppen miteinschließen;
- Relativität, d.h. die Fähigkeit, zwischen unterschiedlichen normativen Orientierungen zu wechseln;
- Legitimitätsprüfung, d.h. die Fähigkeit, normative Anforderungen nicht nur wahrzunehmen und ihnen zu entsprechen, sondern sie auf ihre Begründbarkeit hin zu überprüfen, also Distanz zu sozialen Erwartungen, Fähigkeit zum Legitimitätsentzug.

Es kann hier davon abgesehen werden, dass bei Mollenhauer (wie übrigens auch bei Fend) unklar bleibt, wie die soeben aufgezählten Qualifikationsanforderungen in der Unterrichtspraxis konkretisiert bzw. für die Unterrichtsgestaltung fruchtbar gemacht werden können. Stattdessen muss an dieser Stelle noch auf ein anderes Problem hingewiesen werden, welches für eine Beurteilung des hier skizzierten diskursiven Legitimationskonzeptes und seiner Anwendungsmöglichkeit im Rahmen der kritisch-emanzipatorischen Didaktik notwendigerweise berücksichtigt werden muss:

Das diskursive Legitimationskonzept ist ein idealtypisches Legitimationskonzept: Es basiert auf Anforderungen (Herrschaftsfreiheit, uneingeschränkter Zugang für alle kompetenten Betroffenen), denen in der Realität kaum je entsprochen werden kann. Für den curricularen Bereich bietet nun der idealtypische Charakter dieses Ansatzes deshalb ein besonderes Problem, weil ein Curriculum die Tendenz in sich trägt, idealistische Ansprüche zu ignorieren. Einem Curriculum kommt nämlich nicht nur die Aufgabe zu, einen Bezugsrahmen zu formulieren für eine möglichst umfassende (wahrheitsfähige) Rechtfertigung des unterrichtlich zu vermittelnden Lern- und Bildungsprozesses unter Berücksichtigung von Ansprüchen der gesellschaftlichen Mächte bzw. - aus der Perspektive der kritisch-emanzipatorischen Didaktik formuliert - unter Berücksichtigung des emanzipatorischen Anliegens. Darüber hinaus besitzt dieses Dokument immer auch eine sogenannte "verwaltungstechnische" Funktion: Es soll (a) einen möglichst reibungslosen Uebertritt von einem Schuljahr ins andere bzw. von einem Schultyp in den anderen ermöglichen und (b) bei Rekursfällen gleichzeitig als Rechtsgrundlage für die zu treffenden juristischen Entscheidungen dienen. Dieser verwaltungstechnische Aspekt, dessen faktische Bedeutung für eine Staatsschule nicht unterschätzt

werden darf, bringt es mit sich, dass sich die verantwortlichen politischen Behörden normalerweise nur wenig um die "ideale" Rechtfertigung von unterrichtlichen Zielen und Inhalten kümmern: Aus ihrer Optik geht es in erster Linie darum, dass die Schule einwandfrei "funktioniert". Unter der Berücksichtigung dieser Ueberlegung muss nun auch die Relevanz der Forderung nach einem herrschaftsfreien und uneingeschränkten Diskurs im schulischen Bereich beurteilt werden: In Wirklichkeit wird es vorrangig darum gehen, die Ueberarbeitung oder Neugestaltung von Lehrplänen innert nützlicher Frist zum Abschluss zu bringen, um den ordentlichen Schulbetrieb möglichst wenig zu "stören". Damit aber ist - ganz abgesehen von der personellen Beschränkung, welche finanziell (von den Behörden her gesehen) und motivational (von den Betroffenen her gesehen) begründet ist - eine zeitliche Limite für den Entwicklungsprozess neuer Curricula kaum umgehbar. Infolgedessen fehlt denn auch die für den Diskurs als unerlässlich bezeichnete "Virtualisierung aller Handlungszwänge"; es fehlt die Geruhsamkeit, um Meinungs- und Interessenkonflikte so lange zu bereden, bis sich die substantiellen Argumente durchzusetzen vermögen und bis sich der geforderte legitimitätsweisende Konsens einstellt. Zudem kann auch die für das diskursive Legitimationskonzept konstitutive Vorläufigkeit des faktisch erreichten Konsenses in der schulinstitutionellen Realität nicht gebührend in Rechnung gestellt werden: Der im Curriculum vorgesehene Unterricht kann nach Verabschiedung jenes Dokumentes durch die zuständigen politischen Instanzen nicht einfach beliebig durch einzelne Lehrer revidiert werden; auch dann nicht, wenn der ursprüngliche Konsens angesichts neuer Argumente (z.B. von Seiten der Schüler) nicht mehr als begründet erscheinen würde. Schliesslich ist auch der Offenheit von Curricula durch den erwähnten verwaltungstechnischen Aspekt eine bestimmte Grenze gesetzt: Der curriculare Rahmen kann nämlich eine individuelle Ausgestaltung nur in dem Masse zulassen, als die Koordinationsfunktion nicht in Frage gestellt ist und solange das Dokument noch als Rechtsgrundlage brauchbar ist.

Nun mag gegen die hier erwähnten Bedenken bezüglich der Realisierbarkeit eines diskursiven Curriculumansatzes der Hinweis angeführt werden, dass

die Curriculumforschung im Verlaufe der siebziger Jahre - parallel zur Ausbreitung der kritisch-emanzipatorischen Didaktik - unverkennbar eine Richtung eingeschlagen hat, welche die Postulate einer diskursiven Legitimation zu berücksichtigen scheint. Widerlegt die Tatsache, dass sich die realwissenschaftlich fundierten Ansätze in letzter Zeit zunehmend geöffnet haben zugunsten einer Partizipation der unmittelbar betroffenen Lehrer (Entwicklung sogenannter "schulnaher" Curricula) und dass der im Curriculum beschriebene Unterricht vermehrt auch Freiräume für die Beteiligten offenhält ("offene Curricula"): widerlegt diese Tatsache nicht per se die Einwände gegen die Realisierbarkeit eines diskursiven Legitimationskonzeptes?

Im Hinblick auf eine solche Frage muss indessen berücksichtigt werden, dass es in Wirklichkeit primär pragmatische Ueberlegungen sind, welche die im Rahmen der Curriculumforschung feststellbare Tendenzwende initiiert und zum Durchbruch gebracht haben. Verantwortlich für die zunehmende Demokratisierung der Curriculumentwicklung ist nämlich in erster Linie der Umstand, "dass trotz intensiver curricularer Bemühungen die Qualität konkreten Unterrichts bisher nicht im erwünschten Ausmass beeinflusst werden konnte" (Elbers 1971, zit. n. Rülcker 1976, S.47). Ganz offensichtlich haben die herkömmlichen Ansätze zuwenig in Rechnung gestellt, dass die Ueberwindung von Widerständen und der Aufbau von Motivationen bei den Betroffenen nur dann erreicht werden kann, wenn diese "später die Ergebnisse sozusagen als ihre eigenen wiedererkennen und anerkennen (a.a.O. S.48). Der "Gesichtspunkt der Motivation" (Deutscher Bildungsrat 1974, S.13) ist es also, der ein verändertes, demokratischeres Vorgehen für die Curriculumentwicklung erfordert, während die grundsätzlichere Ueberlegung bzgl. der "Wahrheitsfähigkeit" curricularer Entscheidungen für den faktisch feststellbaren Richtungswechsel kaum ins Gewicht fällt. Wird dieser Zusammenhang mitberücksichtigt, so überrascht es kaum, dass das hier für den diskursiven Legitimationsansatz festgestellte Realisierbarkeitsproblem im curricularen Bereich bis anhin im grossen und ganzen wortlos übersprungen worden ist. Die Abweichung vom postulierten Idealtypus des praktischen Diskurses kann ja verständlicherweise gar nicht als Problem empfunden werden, solange einzig die Optimierung der Motivation als das entscheidende

Kriterium einer gelungenen Curriculumentwicklung gilt und solange das Motivationsproblem nicht als Teilaspekt des (umfassenderen) Begründungsproblems gesehen wird. Entsprechend sind die vorliegenden Produkte der "schulnahen" bzw. "offenen" Curriculumentwicklung auch wenig geeignet, um als valide Beispiele für einen diskursiv legitimierten bzw. legitimierbaren Unterricht betrachtet zu werden. In Wirklichkeit wäre es dringend erforderlich, zunächst sorgfältig abzuklären, unter welchen Realbedingungen die "schulnah" (d.h. in der Auseinandersetzung mit den betroffenen Lehrern) festgelegten Unterrichtsziele und Unterrichtsinhalte - über die höhere Praxiswirksamkeit hinaus - auch einen höheren Legitimitätsgrad besitzen als diejenigen Produkte, die beispielsweise mittels realwissenschaftlicher Verfahren entwickelt worden sind!

3.5 Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung: Primat der Kommunikation

In den Ausführungen zur Kritischen Theorie (Abschnitt 3.1) wurden zwei in besonderer Weise emanzipationsrelevante Aspekte der Wirklichkeit hervorgehoben: der Aspekt der verzerrten Rationalität sowie der Aspekt der verzerrten Kommunikation. Bezüglich beider Aspekte wurde die Notwendigkeit von entsprechenden Veränderungen des aktuellen gesellschaftlichen Zustandes erörtert und begründet. In den grundsätzlichen Überlegungen zu einer kritisch-emanzipatorischen Didaktik (Abschnitt 3.2) haben wir sodann dieselben beiden Aspekte nochmals aufgegriffen, um die Schwerpunkte der geforderten "Disfunktionalität" im didaktischen Bereich zu bezeichnen, was uns schliesslich dazu geführt hat, die Bezugspunkte für die Gestaltung des didaktischen Feldes zu umschreiben als "Erzeugung von objektiver Vernunft" und als "Aufbau von Ich-Identität und Diskursfähigkeit".

Interessanterweise zeigt es sich nun aber, dass sich die gegenwärtig vorliegenden Publikationen zur kritisch-emanzipatorischen Didaktik in den ohnehin spärlichen Ausführungen zu konkreten unterrichtspraktischen Themen fast ausschliesslich auf die Erörterung des zweitgenannten, d.h. des kommunikativen Aspektes beschränken: Praktisch alle Vorschläge bezüglich einer Veränderung des Unterrichtes in eine der emanzipatorischen Zielsetzung angemessene Form betreffen die kommunikative Struktur des Unterrichtes, während die "Entzerrung der Rationalität" kaum

irgendwo als unterrichtspraktisches Problem eigens angesprochen wird.¹⁴ Ganz offensichtlich wird hier implizit angenommen, dass die intendierte (gesamtgeseellschaftliche) Emanzipation letztlich mittels einer "Emanzipation des kommunikativen Interaktionsgefüges" erreicht werden kann (Schäfer & Schaller 1973, S.216); dass also die - insbesondere von Horkheimer und Adorno thematisierten - Rationalitätsprobleme über den kommunikativen Aspekt, der bei Habermas im Mittelpunkt steht, hinreichend erfasst und in die gewünschte Richtung verändert werden können.

Wenn nun in den folgenden Ausführungen die unterrichtspraktischen Konsequenzen, die im Rahmen der kritisch-emanzipatorischen Didaktik thematisiert werden, mit der Ueberschrift "Primat der Kommunikation" gekennzeichnet sind, so soll hieraus schon zum vorhinein zweierlei deutlich werden, nämlich (a) dass eine emanzipatorische Unterrichtsgestaltung primär im Sinne einer Veränderung des kommunikativen Aspektes des Unterrichtes verstanden wird, und (b) dass dem in emanzipatorischer Absicht gestalteten Kommunikationsprozess in der unterrichtspraktischen Durchführung ein gewisser Vorrang eingeräumt wird.

Offensichtlich dient also die Qualität der unterrichtlichen Kommunikation der kritisch-emanzipatorischen Didaktik als Medium, um das Erziehungsziel "Emanzipation" der gesellschaftskritischen Intention der Frankfurter Schule gemäss im Unterrichtsgeschehen zu konkretisieren. In welcher Richtung aber müssen die Kommunikationsprozesse des herkömmlichen Unterrichtes verändert werden, um jene Zielsetzung in der Unterrichtsgestaltung angemessen zum Tragen zu bringen? In drei Punkten soll im Folgenden versucht werden, die wichtigsten Forderungen, die an eine im emanzipatorischen Sinne gestaltete unterrichtliche Kommunikation gerichtet werden, zu beschreiben.

(1) Symmetrie bzw. regressive Komplementarität

In einem ersten Punkte ist hier die Forderung nach einer symmetrischen bzw. nach einer regressiv komplementären Kommunikationsform im Unterricht zu erwähnen. Diese Forderung schliesst unmittelbar an das idealtypische Regulativ der Herrschaftsfreiheit an, wie es von Habermas als Kennzeichen der idealen Sprechsituation entworfen worden ist. In der

didaktischen Interpretation dieses Regulativs steht allerdings üblicherweise weniger die Habermas'sche Wahrheitstheorie als vielmehr die Kommunikationstheorie von Watzlawick im Vordergrund. Herrschaftsfreiheit wird dann (a) als eine Qualität des Beziehungsaspektes betrachtet und (b) mit der Spiegelbildlichkeit des wechselseitigen Interaktionsverhaltens ("Symmetrie") in Verbindung gebracht (vgl. Watzlawick 1969, S.69). Nicht mitreflektiert in dieser Interpretation wird hierbei jeweils die verhaltenswissenschaftliche Ausrichtung des Ansatzes von Watzlawick (vgl. hierzu Ziegler 1977) und die möglicherweise damit verbundenen Interferenzen zur emanzipatorischen Zielsetzung. (Wir werden im nächsten Abschnitt auf diesen Punkt zurückkommen.)

Nun mag dem hier zur Diskussion stehenden Vorschlag, die "Symmetrie" sei als eines der praxisleitenden Regulative für die pädagogische Interaktion zu betrachten, entgegengehalten werden, "dass die pädagogische Kommunikation gerade dadurch definiert ist, dass sie, weil sie eben eine pädagogische ist, nicht symmetrisch, sondern komplementär ist" (Menze 1979, S.16) und dass deshalb die Symmetrie kein adäquates Richtmass für erzieherische Prozesse sein könne, da sonst das erzieherische Handeln in seinem Wesen als defizienter Modus des "eentlichen" kommunikativen Handelns beurteilt werden müsste. Angesichts dieses Einwandes erscheint es als durchaus gerechtfertigt, dass Schäfer die hier angesprochene emanzipationsrelevante Norm der pädagogischen Kommunikation nicht mit dem Begriff der Symmetrie, sondern mit demjenigen der "regressiven Komplementarität" bezeichnet. Was damit gemeint ist, umschreibt Schäfer mit den folgenden Worten:

"In regressiv komplementären Interaktionsprozessen erweitert der Gruppenleiter den Freiheitsspielraum der Schülermitglieder der Klassengruppe. Diese Erweiterung kann bis zu einer Grenze voranschreiten, in der die komplementären Interaktionen sich in symmetrische verwandeln. Dieser Gedanke macht deutlich, dass die symmetrische Interaktionsform eigentlich ein Spezialfall der komplementären Interaktion darstellt" (Schäfer & Schaller 1973, S.196).

Zur Realisierung der hier umschriebenen idealen pädagogischen Interaktionsqualität - d.h. zur Realisierung des geforderten Abbaues von unnötigen Herrschaftsstrukturen, Zwängen und Eingrenzungen (a.a.O.) - werden nun den Lehrern von Seiten der kritisch-emanzipatorischen

Didaktik die folgenden beiden unterrichtspraktischen Massnahmen empfohlen:

(a) Ermöglichung von Schülerpartizipation

Im Sinne eines "offenen Unterrichts" sollen dem Schüler "im Rahmen allgemeiner Zielsetzungen und Vorgaben (...) Mitbestimmungsmöglichkeiten hinsichtlich der Intentionen, Inhalte, Arbeitsweisen und Materialien" gegeben werden (Bönsch 1979, S.459 f.). Indem auf diese Weise das "Planungsmonopol" des Lehrers durchbrochen wird und die Schüler vermehrt zu mitverantwortlichen Trägern des Unterrichtsgeschehens gemacht werden, soll die komplementäre Lehrer-Schüler-Rollenstruktur aufgebrochen werden (Schäfer 1976, S.62). Im Lichte der genannten Forderung nach symmetrischer bzw. regressiv komplementärer Kommunikation muss zudem auch auf jede "einseitig produktorientierte Programmierung des Lernens zugunsten eines offenen Arrangements von Lernsituationen und -materialien" verzichtet werden (Bönsch, a.a.O.). Das "Aktions - Reaktionsmodell" des Unterrichts, in welchem der Lehrer oft bis ins einzelne bestimmt, "was die Schüler zu tun haben, wie sie die gestellten Aufgaben bewältigen sollen und wann das Arbeitsziel erreicht werden muss" und in welchem das Handeln der Schüler bestimmt ist durch die Richtfrage "Welches Echo möchte der Lehrer hören?" (Schäfer, a.a.O.), soll überwunden werden. Stattdessen ist im Unterricht genügend Freiraum zu schaffen, damit die Schüler auch ihre eigenen Interessen, Bedürfnisse und Vorstellungen in das unterrichtliche Geschehen hineintragen können.

(b) Einbezug der Klassengruppe

Im Sinne einer möglichst umfassenden Berücksichtigung von möglichen symmetrischen Interaktionssituationen im Unterricht, kann die geisteswissenschaftliche Kategorie des pädagogischen Bezuges nicht mehr als adäquat betrachtet werden, "da dieser Bezug die Vorstellung eines Einandergegenüber von Lehrer und Schüler nahelegt und suggeriert, das allzuleicht als ein Autoritätsgefälle ausgelegt werden könnte. Eine (...) kommunikative und emanzipatorische Didaktik (...) wird anstelle des pädagogischen Bezugs die Klassengruppe und deren Subgruppen, denen auch der Lehrer zumeist angehört, als organisierende und grundlegende Kategorie einsetzen müssen, um den pädagogischen Grundsatz (...) zu

akzeptieren, der das hierarchische Gefälle zwischen Lehrer und Schüler im unterrichtlichen Erziehungsprozess ausschliesst" (Schäfer & Schaller 1973, S.166). Der Lehrer hat sich aus der Sicht einer solchen "gruppenorientierten Didaktik" als Gruppenleiter zu verstehen, der die Kommunikationsprozesse der Schüler untereinander fördern und koordinieren sollte und der darauf achten muss, "dass nicht alle Kommunikationsströme allein von ihm ausgehen und auf ihn zulaufen" (a.a.O. S.171). Ein solcher Unterricht wird die postulierte regressive Komplementarität dadurch fördern, dass der einzelne Schüler nicht mehr als "Autoritätsobjekt" fortwährend der (fachlichen und statusmässigen) Ueberlegenheit des Lehrers gegenübersteht. "Als massgeblich, verbindlich und damit als autoritativ für alle Beteiligten erweist sich der rationale, kommunikative Handlungsprozess selber, der also auf der Teilnahme aller Mitglieder der Klassengruppe an der Ver-Handlung von Sachverhalten beruht und der in einem Konsensus seinen vorläufigen Abschluss findet und die kommunikativen Handlungen individueller Gruppenmitglieder aus der vordergründigen Verkettung an fremde und eigenwillige Machtinteressen herausführt" (a.a.O. S.173). In solchen Gesprächen unter "Gleichgestellten", die nicht schon a priori durch den dominanten Status des Lehrers geprägt sein sollten, ist - so wird angenommen - die grössere Chance gegeben, um symmetrische Interaktionen zu verwirklichen und komplementäre Rollenstrukturen abzubauen.

(2) Integration von persönlichen Erfahrungen

Eine zweite Forderung - hier überschrieben als "Integration von persönlichen Erfahrungen" - entspricht in ihrer Grundintention dem in Abschnitt 3.1.3 erörterten Aspekt der Ich-Identität-Konstituierung. In jenem Zusammenhang wurde bekanntlich darauf hingewiesen, dass die Entwicklung einer starken Ich-Identität korrespondiert mit den Balance-Leistungen, die das Individuum zur Vermittlung zwischen persönlicher Identität und sozialer Identität zu erbringen hat. Der herkömmliche Unterricht muss sich nun von Seiten der kritisch-emanzipatorischen Didaktik den Vorwurf gefallen lassen, dass er diese Balance-Leistung deshalb verkümmern lässt, weil dem Schüler gar nicht die Möglichkeit geboten wird, seine persönliche Identität in den Unterricht einzubringen, um

diese dann mit der von Seiten der Gesellschaft über die Person des Lehrers vermittelten Erwartungen in Verbindung zu bringen. Stattdessen wird der Schüler ausschliesslich als "Lerner" betrachtet, der seine subjektive Seite zugunsten einer möglichst effizienten Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten unterdrücken muss. Das, was den Schüler wirklich beschäftigt, seine Alltagserlebnisse, seine emotional getönten Welterfahrungen und kindlich-logischen Situationsdeutungen, müssen verdrängt werden, um diejenigen Aufgaben zu lösen, die aus der Sicht der Erwachsenen für bedeutsam gehalten werden. In der Schule geht es somit vorwiegend um Lerninhalte, die von Lebenshintergründen und Verwendungszusammenhängen gereinigt sind, die gleichsam "objektiv" feststehen und die ihre Nützlichkeit später dann erweisen sollen.

Demgegenüber steht nun für die kritisch-emanzipatorische Didaktik die Frage im Vordergrund, in welchem Masse und in welcher Art das Ich seine mitgebrachten persönlichen Erfahrungen in den Unterricht einbringen kann. Ein im emanzipatorischen Sinne qualifizierter Lehrer knüpft demnach "an die soziokulturell vermittelten biographischen Erfahrungen und Bedürfnisse der Schüler an und schafft ein Klima, in dem Schüler ihre Gedanken möglichst angstfrei äussern können" (Schäfer 1976, S.68). Der Schüler soll betrachtet werden als ein Subjekt "mit schweifenden oder diffusen Affekten, in einer bestimmten sinnlich erfahrenen Umwelt" (Rumpf 1976, S.16), und diese Affekte und Erfahrungen sollen in den kommunikativen Prozess eingebracht werden. Der Unterrichtsstoff, der in einem solchen (kommunikativen) Unterricht zur Bearbeitung steht, "ist dem Unterrichtsprozess nicht präexistent - so dass dann nur noch die verschiedenen Stationen dieses präexistenten Gebildes mehr oder minder programmgemäss anzulaufen wären; der Stoff entsteht im Austausch der Kinder - sie tauschen sich aus, im genauen Sinn des Wortes: ihre Theorien tragen Erfahrungen, Stücke ihrer selbst, in sich" (a.a.O. S.18). Die Rede von einem "Primat der Kommunikation" erhält hier ihre volle Berechtigung, denn: Einem kommunikativen Unterricht geht es weniger um die Aneignung von bestimmten Lerninhalten als vielmehr um die kommunikative Ver-Handlung von inhaltlichen Vorgaben; um eine subjektive Verarbeitung, die wesentlich auf eine Integration von persönlichen Erfahrungen und Erlebnissen ausgerichtet ist. Aus kritisch-emanzipatorischer

Sicht gilt in diesem Sinne die "Aufforderung an Schule und Lehrer, bei der blossen Vermittlung von Wissen nicht stehenzubleiben, sondern dieses durchzusprechen, nicht als einzelnes, gleichsam nur akademisch, sondern im Lichte all dessen, was dem Schüler wie dem Lehrer sonst schon von ihrer Welt, von unserer Welt, hell geworden ist" (Schäfer & Schaller 1973, S.106). Der so verstandene kommunikative Prozess, der sich dadurch auszeichnet, dass das Ich des Alltags nicht mehr strikte geschieden ist vom Ich, das in der Schule lernt, verlangt keine "Neutralisierung" der persönlichen Identität mehr, keine "Nichtigkeits- und Ohnmachtserfahrungen des Subjekts, das von mächtigen gesellschaftlichen Gebilden überherrscht und zerstückelt wird" (Rumpf 1976, S.25). Indem dem Schüler im Unterricht die Gelegenheit geboten wird, seine Erfahrungen, seine Ängste, seine Hoffnungen zu verarbeiten und zu einer Synthese zu bringen, wird gleichzeitig die Möglichkeit geschaffen, seine persönliche Identität in die unterrichtlichen Interaktionsprozesse einzubringen. Auf diese Weise soll der Gefahr entgegengetreten werden, "dass die Dimension der sozialen Identität überrepräsentiert wird und die Dimension der persönlichen Identität verkümmert" (Schäfer 1976, S.68): eine notwendige Voraussetzung für die geforderte Ausbildung der Ich-Identität-konstituierenden Balance-Leistungen.

Die hier beschriebene Forderung nach einer Integration der persönlichen Erfahrungen in das Unterrichtsgeschehen steht natürlich in einem unmittelbaren Zusammenhang mit der Forderung nach symmetrischen bzw. regressiv komplementären Interaktionsprozessen des Unterrichtes. Dieser Zusammenhang muss in einem zweifachen Sinne verstanden werden: Auf der einen Seite muss die Erfahrung einer regressiv komplementären bzw. einer symmetrischen Beziehung als Voraussetzung dafür betrachtet werden, dass der Schüler sich überhaupt zu einem offenen Erfahrungs- und Erlebnisaustausch motivieren lässt. Nur dann nämlich, wenn in einer Klasse die Gewissheit herrscht, dass die persönlichen Mitteilungen eines Schülers vom Lehrer (und von den anderen Schülern) nicht dazu missbraucht werden, um durch möglichst viele Korrekturen, dogmatische Wertungen und Mahnung die eigene Dominanzposition zur Geltung zu bringen, wird mit einer spontanen Integration der eigenen Erfahrungen in das Unterrichtsgeschehen zu rechnen sein.

Auf der anderen Seite bietet eine Kommunikation, in welcher die persönlichen Erfahrungen thematisiert werden, in einer ausgezeichneten Weise die Chance zu einer symmetrischen Beziehung zwischen Lehrer und Schüler. Der Bereich der je eigenen Erlebnisse bildet nämlich gleichzeitig diejenige Thematik, welche den Vorsprung des Lehrers an fachlicher Kompetenz tendenziell relativiert.

(3) Reflexivität

Ein drittes Merkmal emanzipatorischer Kommunikation, das hier abschliessend noch erwähnt werden soll, lässt sich mit dem Begriff der "Reflexivität" überschreiben. Gemeint damit ist die Forderung an einen emanzipatorischen Kommunikationsprozess, sich auf sich selber zurückzuwenden, d.h. sich selber zum Gegenstand der gemeinsamen Reflexion zu machen. Eine solche Kommunikation über die Kommunikation, die im Anschluss an Watzlawick auch als "Metakommunikation" bezeichnet werden kann¹⁵, korrespondiert mit der Habermas'schen Forderung nach einer diskursiven Problematisierung der naiven Kommunikation, d.h. nach einer kritischen Besinnung auf diejenigen kommunikativen Idealisierungen, die normalerweise kontrafaktisch als erfüllt unterstellt werden.

In der alltäglichen Unterrichtspraxis soll nun die metakommunikative Reflexion in erster Linie der Bearbeitung von Konflikten dienen. In der gemeinsamen Besinnung auf die aktuell erlebte Konfliktsituation sollen die persönlichen Ansprüche sowie die angesonnenen Erwartungen in einem herrschaftsfreien Gespräch geklärt werden, um so in der rationalen Auseinandersetzung einen neuen, von allen Teilnehmern als gültig erachteten Handlungssinn herzustellen. Schäfer beschreibt die Wirkungsweise eines solchen "reflexiven Konfliktlöseprozesses", in welchem auf autoritäre Eingriffe verzichtet wird, wie folgt:

"In der kommunikativen Reflexion des gegebenen kommunikativen Gefüges wird der die Kommunikationsteilnehmer bestimmende Rahmen überschritten, d.h. der jeweils einseitige Gesichtswinkel wird verlassen und das gesamte kommunikative Handlungsfeld wird überschaubar und dabei transzendiert. In der reflexiven Metakommunikation erscheint beiden Parteien entweder der einengende Rahmen in einem neuen Licht, indem sie den positiven Sinn der Gegenperspektive mit in ihre vorher einseitige Konzeption aufnehmen und diese Einseitigkeit damit abbauen, oder beiden

Parteien wird deutlich, dass der kommunikative Rahmen verändert werden muss" (Schäfer & Schaller 1973, S.205).

Das eigentliche Ziel, auf das die metakommunikative Reflexivität ausgerichtet ist, besteht in der Aufdeckung und Eliminierung aktuell wirksamer kommunikativer Verzerrungen (für welche die akuten unterrichtlichen Konflikte ja nur Symptome sind!). So sollen in der gemeinsamen Reflexion der erlebten Kommunikationsstörungen vorhandene Zwänge bewusst gemacht und der reelle Kommunikationsprozess mit dem idealtypischen herrschaftsfreien verglichen werden. Hierbei ist nicht zuletzt auch das für den pädagogischen Prozess in besonderer Weise aktuelle Dominanzproblem zur Sprache zu bringen. Dies bedeutet beispielsweise, dass der Lehrer die in seiner Perspektive als pädagogisch notwendig erachteten Abweichungen vom postulierten Symmetrie-Ideal erörtern muss, um auf diese Weise allen Kommunikationsteilnehmern sichtbar zu machen, "dass das komplementäre Interaktionsgefüge keinen blinden Mechanismus darstellt, der einer irrationalen Herrschaftssicherung dient, der dem Belieben der Lehrer oder der Schüler ausgeliefert wird" (Schäfer & Schaller 1973, S.206). Die metakommunikative Auseinandersetzung, welche die Differenz zwischen der vorausgesetzten idealen symmetrischen Kommunikationssituation und der realen verzerrten Kommunikationsstruktur aufweisen soll, wird in diesem Sinne als ein ausgezeichnete "Modus" der Emanzipation verstanden, denn: "Realität ist Emanzipation (...) im Vollzug von konkreten emanzipatorischen Unterrichtsprozessen. Sie wird also und sie ist real in der Metakommunikation auf die oftmals eingeschränkte wie behinderte gegenwärtige edukativ-gesellschaftliche Praxis sowie deren Ueberwindung in Richtung auf möglichst herrschaftsfreie Kommunikation" (Schäfer & Schaller 1973, S.208). Mit anderen Worten: Nur wenn es gelingt, die faktisch auftretenden kommunikativen Verzerrungen reflexiv zu thematisieren, wird die Chance einer kommunikativen Emanzipation zur realen Möglichkeit - d.h. zur didaktisch realisierbaren Konkretisierung des emanzipatorischen Anliegens.

3.6 Zusammenfassung und kritische Beurteilung: Das Konkretisierungs-konzept der kritisch-emanzipatorischen Didaktik

Für unsere Darstellung der kritisch-emanzipatorischen Didaktik sind wir ausgegangen von einer zusammenfassenden Explikation der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule (Abschnitt 3.1). Wir haben dort versucht, den Gehalt des Emanzipationsbegriffes zu erschliessen, indem wir das für die Frankfurter Schule charakteristische Anliegen einer gesamtgesellschaftlichen Befreiung erörterten und indem wir den Emanzipationsbegriff mit der "Kritik der verzerrten Rationalität" sowie der "Kritik der verzerrten Kommunikation" in Verbindung brachten. Auf dem Hintergrund dieser Ueberlegung wurde dann das emanzipatorische Postulat eines disfunktionalen Engagements der Schule beschrieben (3.2), um so das zentrale Anliegen der emanzipatorischen Didaktik zu umreissen. Die weitere didaktische Konkretisierung dieser Ueberlegungen führte uns dazu, einerseits die emanzipatorische Kritik der verzerrten Rationalität bzw. die emanzipatorische Ideologiekritik in ihrer didaktischen Spezifizierung, nämlich als Kritik am heimlichen Lehrplan, zusammenfassend darzustellen (3.3). Andererseits unternahmen wir es, den in der Kritik der verzerrten Kommunikation fundierten Vorschlag einer diskursiven Legitimation von Unterricht zu skizzieren (3.4). In einem fünften Abschnitt schliesslich ging es darum, die von Seiten der emanzipatorischen Didaktik postulierten unterrichtspraktischen Massnahmen zusammenzustellen und diese im Hinblick auf ihren emanzipatorischen Gehalt zu begründen. Diese relativ umfassende Rekonstruktion der kritisch-emanzipatorischen Didaktik soll hier nun wiederum - dem zentralen Thema dieser Arbeit entsprechend - konfrontiert werden mit der Frage nach dem zugrunde liegenden Konkretisierungskonzept. Dies bedeutet, dass die in den Abschnitten 3.2 - 3.5 geäusserten Ueberlegungen ausgewertet werden sollen im Hinblick auf die inhärenten Vorstellungen bezüglich einer angemessenen Umsetzung der emanzipatorischen Zielsetzung, wie dies im Abschnitt 3.1 umrissen worden ist.

Ein erster wichtiger Aspekt, der in diesem Zusammenhang hervorgehoben werden muss und der sowohl im Emanzipationsbegriff der Kritischen Theorie als auch in den entsprechenden didaktischen Ueberlegungen zum

Vorschein kommt, zeigt sich im wiederholt angesprochenen Aspekt der Negation bzw. der Kritik. Das Selbstverständnis der emanzipatorischen Wissenschaften ist ja bekanntlich wesentlich dadurch geprägt, dass die als notwendig erachtete gesamtgesellschaftliche Vollendung eine Beseitigung der vorherrschenden entwicklungshemmenden Zwänge zu ihrer Voraussetzung hat (vgl. Abschnitt 3.1.1). Entsprechend gehört die Entlarvung dieser Zwänge sowie deren Eliminierung zur zentralen Aufgabe jeder Theorie bzw. jeder theoretisch fundierten Praxis, welche den Emanzipationsbegriff als interessenleitende Kategorie akzeptiert. In unserer Darstellung der emanzipatorischen Didaktik ist dieser negierende Aspekt in zwei Abschnitten ausdrücklich thematisiert worden: einerseits in den Ausführungen zum Disfunktionalitätspostulat (Abschnitt 3.2) und andererseits in den Ausführungen zur Kritik am heimlichen Lehrplan (Abschnitt 3.3).

Jene Erörterungen, welche die Bedeutung eines negierenden Engagements der Didaktik sowohl als abstraktes Postulat als auch in einem konkreten Anwendungsbeispiel aufzuzeigen versuchten, sollen hier nochmals kurz zusammengefasst werden:

Das in Abschnitt 3.2 beschriebene Disfunktionalitätspostulat fordert von der kritisch-emanzipatorischen Didaktik, die gesamtgesellschaftliche Befreiung als letztinstanzliches Kriterium in die pädagogischen Erkenntnis-, Entscheidungs- und Handlungsprozesse einzubeziehen und die vorherrschenden irrationalen Zwänge nicht einfach blindlings in die Erziehungsinstitutionen hineinzutragen. Aus kritisch-emanzipatorischer Sicht kommt nämlich gerade der Schule ein ausserordentlich zentraler Stellenwert im Prozess des gesellschaftlichen Wandels bzw. der gesellschaftlichen Vollendung zu: Sie muss das Potential zur gesellschaftlichen Veränderung in der heranwachsenden Generation selber hervorbringen. Dies bedeutet, dass die Negation und Kritik des Bestehenden nicht einfach als Störfaktoren aus dem Unterricht verbannt werden dürfen. Vielmehr muss die Schule verstanden werden als Ort, wo die Identifikation und Beseitigung von irrationalen Zwängen vorbereitet und nach Möglichkeit praktisch erprobt werden muss (Konflikte als produktive Lernfelder!). Damit darf sich ein emanzipatorischer Unterricht, der die "Besserung der gesellschaftlichen Lage" als eine verpflichtende Forderung betrachtet, nicht mehr als ein unpolitisches Geschehen interpretieren: Didaktisches Handeln wird im kritisch-emanzipatorischen Verständnis zu einem politischen Handeln im Dienste einer Befreiung von entwicklungshemmenden Zwängen.

Das im Disfunktionalitätspostulat angesprochene negierende bzw. kritische Engagement der emanzipatorischen Didaktik findet eine bedeutsame Konkretisierung in der "Kritik am heimlichen Lehrplan", welche im

Abschnitt 3.3 relativ ausführlich thematisiert worden ist. Es zeigt sich nämlich, dass die Schule durch verschiedene institutionell verankerte Eigenheiten selber einen gewichtigen Beitrag leistet zur Aufrechterhaltung von denjenigen irrationalen Zwängen, welche die vorherrschenden gesellschaftlichen Missstände verursachen. Dem Disfunktionalitätspostulat entsprechend versucht nun die kritisch-emanzipatorische Didaktik, jene heimlichen Mechanismen zur Systemstabilisierung aufzuzeigen und deren emanzipationsbehindernden Gehalt herauszuschälen. Insbesondere den beiden Wertgefügen "Konformitätsorientierung" und "Konkurrenzorientierung" kommt in diesem Zusammenhang eine zentrale Bedeutung zu: Sie sind einerseits gewichtige Exponenten der verzerrten Rationalität (Konformität und Konkurrenz als Ausdrucksweisen der subjektiven Vernunft); andererseits sind sie in einer solchen Weise in die Struktur der schulisch organisierten Lernprozesse eingelassen, dass ihr Zwangscharakter als unumgängliche Notwendigkeit erscheint. Indem nun die kritisch-emanzipatorische Didaktik jene Mechanismen identifiziert und kritisiert, leistet sie gleichzeitig einen konkreten Beitrag zur Ideologiekritik: Dies insofern, als die angestrebte Bewusstmachung der konformitäts- und konkurrenzerheischenden Funktion der schulischen Erfahrungsfelder u.a. dazu dient, die der Institution "Schule" innewohnende Tendenz zur Ausbreitung bzw. zur Rechtfertigung des falschen Bewusstseins zu eliminieren.

Die hier nochmals kurz zusammengefassten Ausführungen zum disfunktionalen bzw. ideologiekritischen Engagement der Didaktik gehen offensichtlich davon aus, dass eine didaktische Umsetzung von "Emanzipation" im wesentlichen darauf beruht, dass der Aspekt der Negation bzw. der Kritik, der dem emanzipatorischen Interesse inhärent ist, mit dem Bereich von Erziehung und Unterricht in Beziehung gebracht wird. Die skizzierten Reflexionen zielen darauf ab, den didaktischen Gegenstandsbereich als einen Wirklichkeitsbereich auszuweisen, der selber durch verschiedene irrationale Zwänge beeinträchtigt ist und der - bei einer entsprechenden Veränderung - einen entscheidenden Beitrag zu leisten vermag zum Gelingen der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung. Demnach soll dadurch, dass die von der Kritischen Theorie übernommene Intention nach Aufdeckung und Beseitigung von emanzipationsbehindernden Zwängen auf die Institution "Schule" bezogen wird, eine wichtige Voraussetzung geschaffen werden, um die emanzipatorische Zielsetzung im Unterricht zum Tragen zu bringen.

Das hier in Erscheinung tretende Konkretisierungskonzept ist für uns unter anderem deshalb von besonderem Interesse, weil sich darin eine unverkennbare Parallele zum Konkretisierungskonzept der geisteswissenschaftlich-bildungstheoretischen Didaktik zeigt. Im ersten Kapitel

dieser Arbeit haben wir ja bekanntlich aufgezeigt, dass sich die bildungstheoretische Didaktik darum bemüht, die didaktischen Praxisfelder auf den Bildungsbegriff hin auszudeuten, während auf eine wissenschaftlich fundierte "Normierung" des konkreten Handelns verzichtet wird. Analoges lässt sich nun bezüglich des kritisch-emanzipatorischen Konkretisierungskonzeptes feststellen: Hier soll eine emanzipatorische Gestaltung der relevanten Praxisfelder dadurch erreicht werden, dass durch eine ideologiekritische Interpretation der Institution "Schule" die inhärenten Zwänge aufgezeigt und die Notwendigkeit zu einer disfunktionalen Ausrichtung nachgewiesen wird. Auch hier wird die Forderung nach einer Definition von konkreten emanzipatorischen Handlungsweisen zurückgewiesen (vgl. Blankertz 1979, S.39 f.), und zwar in der Absicht, eine falsche, aus kritisch-emanzipatorischer Sicht letztlich unhaltbare "Positivität" zu vermeiden: eine Positivität, die jederzeit in den irrationalen Anspruch nach einer intersubjektiv-verbindlichen Definition von freiheitlichem Handeln einzumünden droht. Die Diskreditierung von konkreten Handlungsanweisungen ist in diesem Sinne motiviert durch die negativ-dialektische Auffassung, dass die letztlich intendierte gesamtgesellschaftliche Befreiung einzig in bestimmter Negativität zu gewinnen ist, d.h. durch die Bewusstwerdung und Eliminierung der je historisch konkreten Gestalt von Unfreiheit (Adorno 1975, S.230 f.).

Die soeben festgestellte Analogie des kritisch-emanzipatorischen Konkretisierungskonzeptes zum geisteswissenschaftlichen-bildungstheoretischen darf indessen nicht über die Unterschiedlichkeit dieser beiden Ansätze hinwegtäuschen. Während nämlich die bildungstheoretischen Deutungen auf Grund ihres idealisierenden Charakters die Tendenz besitzen, bestehende Mängel der aktuellen Realität zu vernachlässigen, liegt gerade hier der zentrale Ausgangspunkt der kritisch-emanzipatorischen Reflexionen. Statt die Wirklichkeit mit dem ideologisierenden, emanzipationsbehindernden Schein des Vollkommenen zu umgeben, gilt das kritisch-emanzipatorische Interesse einer objektiven Veränderung von bestehenden Missständen. In eben diesem Anspruch auf eine objektive Veränderung der unvollkommenen Wirklichkeit liegen denn auch die Ueberlegungen zum Disfunktionalitätspostulat und zur Kritik am heimlichen Lehrplan begründet: Sie zielen darauf ab, jene Zwänge zu eliminieren, welche für die Diskrepanz des

gegebenen Zustandes mit einem (projizierten) idealen Zustand ausschlaggebend sind. Die theoretisch vermittelte Erkenntnis dieser Zwänge muss hierbei verstanden werden in der Funktion eines Motivators für ein praxiswirksames emanzipatorisches Engagement. In diesem Sinne sind auch hier die von Seiten der Didaktik unternommenen kritischen Reflexionen nicht als letzte Stufe der Konkretisierung der emanzipatorischen Zielsetzung gedacht. Diese müssen vielmehr verstanden werden als Bedingungen der Möglichkeit emanzipatorischen Handelns, dessen konkrete, positive Definition aus kritisch-emanzipatorischer Sicht nicht mehr in den Bereich der Wissenschaft gehört (Blankertz 1979, S.88 f.).¹⁶

In diesem Zusammenhang muss indessen sogleich auch auf die zentrale Problematik hingewiesen werden, mit welcher das hier in Erscheinung tretende Konzept der negativ-kritischen Reflexion auf die Wirklichkeit verbunden ist: eine Problematik, die ebenfalls bereits aus der bildungstheoretischen Didaktik bekannt ist. Es entspricht nämlich der Ueberzeugung der kritisch-emanzipatorischen Position, dass die Fähigkeit zur Identifikation der emanzipationsbehindernden Zwänge nicht einfach naiv vorausgesetzt werden darf; dies insbesondere deshalb, weil der zentrale Missstand der gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation gerade darin gesehen wird, dass die vorhandenen Zwänge gar nicht mehr als solche wahrgenommen werden, sondern von der verzerrten (subjektiven) Vernunft als die eigentliche, erstrebenswerte Wirklichkeit beurteilt werden. Diese Gegebenheit bringt es mit sich, dass der Vollzug einer negativ-kritischen Reflexion nur angemessen gelingen kann, sofern ein bestimmtes Ausmass an Emanzipation bereits realisiert ist, d.h. sofern die objektive Vernunft durch die Verblendungen der subjektiven Vernunft nicht mehr vollständig dominiert wird. Hieraus hinwiederum wird deutlich, dass die vom emanzipatorischen Erkenntnisinteresse angestrebte gesamtgesellschaftliche Befreiung Emanzipation zur Voraussetzung hat – ganz im Sinne des idealistischen Zirkels, der bereits für den hermeneutischen Erkenntnisprozess festgestellt worden ist.¹⁷ Am Beispiel der kritisch-emanzipatorischen Didaktik: Die Tatsache, dass einzelne Personen dazu fähig sind, die Notwendigkeit eines disfunktionalen Engagements der Schule zu durchschauen und die von der subjektiven Vernunft geprägten Missstände wie z.B. Konformitätsorientierung und Konkurrenzorientierung im Unterricht

zu erkennen und negativ zu bewerten, setzt voraus, dass diese Personen für sich einen höheren Grad an bereits realisierter Emanzipation in Anspruch nehmen als dies in der "durchschnittlichen" Wirklichkeit der Fall ist (vgl. Vogt 1976, S.151). Sofern nun die kritisch-emanzipatorische Didaktik trotz dieser idealistischen Unterstellung ihre Glaubwürdigkeit bewahren will, kommt sie nicht darum herum, die folgenden beiden Punkte in ihre Ueberlegungen bezüglich einer didaktischen Umsetzung von Emanzipation einzubeziehen:

- Sie muss die Behauptung, dass ihre negativ-kritischen Deutungen der Wirklichkeit selber mehr sind als nur irrationale Produkte der subjektiven Vernunft, rechtfertigen und auf diese Weise den für sich unterstellten Anspruch auf einen fortgeschritteneren Emanzipationsgrad als begründet ausweisen.
- Sie muss die Realbedingungen, welche für den in Anspruch genommenen realisierten Emanzipationsgrad verantwortlich sind und welche - trotz der vorherrschenden gesellschaftlichen Zwänge - in einzelnen Fällen der objektiven Vernunft zum Durchbruch verhelfen, positiv auszeichnen. In diesem Sinne muss also die bloße Negativität überschritten werden, um gerade dadurch die Problematik des idealistischen Zirkels zu durchbrechen.

Zweifellos muss der von der kritisch-emanzipatorischen Didaktik erreichte Konkretisierungsgrad der leitenden Zielsetzung "Emanzipation" als unbefriedigend bezeichnet werden, solange die hier erwähnte Problematik nicht angemessen berücksichtigt wird, denn: Gerade die drohende Willkür, mit der die in emanzipatorischer Absicht unternommenen Deutungen der Wirklichkeit belastet sind sowie das ausschliesslich negative Verhältnis zur bestehenden (Unterrichts-) Praxis dürfte sich für die eigene Absicht, die etablierte Didaktik zu einer umfassenden Neuorientierung zu veranlassen, als hinderlich erweisen.

Ein vielversprechender Schritt in die Richtung einer Lösung der hier aufgeworfenen Problematik scheint sich mit der "kommunikativen Wende" der Kritischen Theorie bzw. der kritisch-emanzipatorischen Didaktik anzubanner. Die von Habermas vorgenommene neue Schwerpunktsetzung, welche die "kommunikativen Verzerrungen" in den Mittelpunkt des kritisch-

emanzipatorischen Ansatzes stellt, lässt sich nämlich durchaus mit den soeben angeführten Einwänden in Verbindung bringen:

- Einerseits eröffnet das Konstrukt einer unverzerrten, herrschaftsfreien Kommunikation die Möglichkeit, die Bedingungen für die Angemessenheit ("Wahrheit") der negativ-kritischen Deutungen der Wirklichkeit anzugeben. Auf diese Weise scheint das Problem der Willkür und der Unverbindlichkeit der unter emanzipatorischer Perspektive gewonnenen Aussagen zumindest entschärft zu sein.
- Andererseits bringt der Nachweis der kontrafaktischen Bedingungen einer jeden Verständigung, d.h. die Definition der idealen Sprechsituation, eine Ueberwindung des ausschliesslich negativen Praxisbezuges mit sich. Damit zeichnet sich gleichzeitig die Möglichkeit eines konstruktiven Zuganges zur Realisierung des intendierten emanzipatorischen Prozesses ab.

Im Hinblick auf diese vielversprechenden Vorzüge überrascht es kaum, dass die kritisch-emanzipatorische Didaktik den Habermas'schen Ansatz mit grossem Interesse aufgegriffen hat, um die emanzipatorische Zielsetzung auch in kommunikationstheoretischer Hinsicht auf den didaktischen Gegenstandsbereich zu beziehen. Die bedeutensten Einflüsse, die von dieser Seite ausgegangen sind, haben wir in den Abschnitten 3.4 und 3.5 aufzuzeigen versucht: Es wurde dort dargelegt, in welcher Weise der curriculare Bereich und der unterrichtspraktische Bereich den Gedanken einer unverzerrten, herrschaftsfreien Kommunikation berücksichtigen sollten, um auf diese Weise das emanzipatorische Anliegen in jenen Praxisfeldern unmittelbar zum Tragen zu bringen. Zusammenfassend kann an dieser Stelle festgehalten werden:

Die im Abschnitt 3.4 beschriebene "diskursive Legitimation von Unterricht" greift zurück auf die Habermas'sche Wahrheitstheorie, welche die uneingeschränkte und herrschaftsfreie Sprechsituation als denjenigen Ort sieht, in welchem sich die Geltungsansprüche von theoretischen und praktischen Aussagen überprüfen lassen. Dieser metatheoretischen Konzeption gemäss darf die Curriculumkonstruktion nicht mehr als Angelegenheit von einzelnen "Experten" betrachtet werden. Vielmehr soll ein nach dem Ideal des herrschaftsfreien Diskurses konzipierter Dialog einsetzen, der möglichst alle Betroffenen in die Auseinandersetzungen um die Auswahl der Unterrichtsziele und -inhalte einbezieht. Auf diese Weise kann - so wird angenommen - auf der einen Seite das "emanzipatorisch Sinnvolle" allgemein verbindlich ausgewiesen werden und auf der anderen Seite gleichzeitig eine "Willensbildung" erreicht werden, welche eine

freiwillige (herrschaftsfreie!) Umsetzung des als vernünftig ausgewiesenen Unterrichtes garantiert. Diesem in sich plausiblen Vorschlag zur Ueberwindung von Willkür und sanktionsgebundener Durchsetzung von getroffenen Entscheidungen muss allerdings mangelnde Realisierbarkeit vorgeworfen werden: Die faktisch bestehenden zeitlichen und personellen Limiten für die Entwicklung curricularer Dokumente sowie die verwaltungs-technisch bedingte Einschränkung von Offenheit und Flexibilität lassen sich nur schwer mit den hier unterstellten idealistischen Ansprüchen vereinbaren!

Ueber den curricularen Bereich hinaus haben die an der Idee der herrschaftsfreien Kommunikation orientierten didaktischen Ueberlegungen insbesondere dem unterrichtspraktischen Bereich entscheidende Impulse verliehen. Wie in Abschnitt 3.5 aufgezeigt wurde, wird von Seiten der kritisch-emanzipatorischen Didaktik eine Unterrichtsgestaltung vorgeschlagen, welche darauf abzielt, die unterrichtliche Interaktion von kommunikativen Verzerrungen zu befreien. Im Konkreten werden die folgenden Qualitäten einer im emanzipatorischen Sinne gestalteten unterrichtlichen Kommunikation gefordert:

- Symmetrie bzw. regressive Komplementarität: Das Postulat nach herrschaftsfreier Kommunikation führt konsequenterweise zur Forderung nach einem Abbau des Autoritätsgefälles zwischen Lehrer und Schüler. Dies bedeutet u.a., dass die Schüler als mitverantwortliche Träger in die Unterrichtsgestaltung einbezogen werden sollten und dass die (partnerschaftliche) Beziehung der Schüler untereinander in den didaktischen Reflexionen angemessen zu berücksichtigen sind.
- Integration von persönlichen Erfahrungen: Die postulierte Verminderung bzw. Eliminierung von kommunikativen Verzerrungen setzt voraus, dass die Lebenspraxis der beteiligten Individuen (Schüler) mit in die kommunikativen Verhandlungen einbezogen werden. Nur wenn es gelingt, die Unterrichtsinhalte an die soziokulturell vermittelten biographischen Erfahrungen der Schüler anzuschliessen, kann die unterrichtliche Kommunikation den notwendigen Ausgleich zwischen sozialen und individuellen Ansprüchen fördern. In diesem Sinne bildet die Integration von persönlichen Erfahrungen die Voraussetzung dafür, dass die geforderte Balance zwischen persönlicher Identität und sozialer Identität im Unterricht praktisch realisierbar wird.
- Reflexivität: Die diskursive Problematisierung von Normen bzw. von entsprechenden Geltungsansprüchen, die laut Habermas eine wesentliche Voraussetzung für die Verwirklichung des Emanzipationsprozesses darstellt, findet im unterrichtspraktischen Bereich seinen Niederschlag in der Forderung nach "metakommunikativer Besinnung": In der gemeinsamen - nach dem Ideal der herrschaftsfreien Kommunikation strukturierten - Reflexion über das erlebte Unterrichtsgeschehen sollen vorhandene Zwänge aufgedeckt und der erfahrene Kommunikationsprozess mit dem idealtypischen herrschaftsfreien verglichen werden.

Die hier zusammengefassten Ueberlegungen zur emanzipatorischen Gestaltung des curricularen sowie des unterrichtspraktischen Bereiches sind in unserem Zusammenhang zunächst deshalb von Bedeutung, weil sich hier die didaktische Konkretisierung des Emanzipationsbegriffes in einer

konstruktiven Form präsentiert. Im Unterschied zu den oben beschriebenen negativ-kritischen Deutungen des didaktisch-relevanten Wirklichkeitsbereiches sind hier die idealen Qualitäten positiv beschrieben, auf welche hin eine emanzipatorische Praxis auszurichten ist. Diese Qualitäten besitzen ihren emanzipatorischen Gehalt auf Grund ihrer plausiblen Beziehung zur Theorie der idealen Sprechsituation. Insofern nämlich die ideale Sprechsituation die in jeder Verständigung wirksame, konkrete Vorwegnahme einer emanzipierten Lebensweise bedeutet, leistet jede Praxis, welche sich um eine Realisierung der idealen Sprechsituation bemüht, gleichzeitig einen Beitrag zur Etablierung einer emanzipatorisch gestalteten Wirklichkeit (Habermas 1971, S.139 f.). Im Sinne eines solchen Vorgriffs auf eine emanzipierte Lebensweise müssen die beschriebenen didaktischen Forderungen verstanden werden. Diese bezeichnen Qualitäten einer Alltagspraxis, welche das kommunikationstheoretisch fundierte Ideal einer herrschaftsfreien und uneingeschränkten Sprechsituation aus der Rolle einer bloss illusionären (kontrafaktischen) Unterstellung herausheben und zu einer faktischen Gegebenheit der empirischen Realität machen wollen. Die von seiten der kritisch-emanzipatorischen Didaktik postulierte Realisierung von herrschaftsfreier Kommunikation bzw. von Diskursen wird damit zu einem entscheidenden Moment im Prozess der Umsetzung von Emanzipation.

Das Konstrukt der idealen Sprechsituation ist indessen für das hier zur Diskussion stehende kritisch-emanzipatorische Konkretisierungskonzept noch in einem weiteren Sinne von Bedeutung. Dadurch nämlich, dass die herrschaftsfreie und uneingeschränkte Kommunikation gleichzeitig die Bedingung der Möglichkeit von "wahren" Aussagen definiert, wird jene (idealtypische) Interaktionsform mitunter auch zum "Medium" des Konkretisierungsprozesses. Dies bedeutet in unserem Zusammenhang, dass die didaktischen Erkenntnisse oder Handlungsweisen, die sich im Dienste der emanzipatorischen Zielsetzung verstehen, ihren "wahren" emanzipatorischen Gehalt in entsprechenden Diskursen ausweisen können und auch ausweisen müssen. An die Stelle einer "deduktiven Konkretisierung", wie sie den normativen Didaktiken zum Vorwurf gemacht wird, tritt hier demnach eine "diskursive Konkretisierung": eine Konkretisierung, welche die Zielgemässheit unterrichtlichen Handelns nicht durch eine logisch-zwingende

Deduktion auszuweisen sucht, sondern die sich auf die Plausibilität und Konsensfähigkeit der unter idealen Sprechbedingungen geäußerten Argumente abstützt (vgl. hierzu Abschnitt 3.4). Im Hinblick auf diese Ueberlegung muss die Berücksichtigung einer herrschaftsfreien und uneingeschränkten Kommunikation im Rahmen der Didaktik immer auch unter einem "umsetzungsmethodischen" Aspekt verstanden werden. Mit anderen Worten: Die Forderung nach einer Realisierung von herrschaftsfreier Kommunikation bezeichnet gleichzeitig die Voraussetzung, welche eine angemessene Konkretisierung von "Emanzipation" überhaupt erst ermöglicht. Die kommunikationstheoretische Ausrichtung der kritisch-emanzipatorischen Didaktik ist somit nicht zuletzt deshalb beachtenswert, weil die Didaktik mit der Uebernahme des wahrheitstheoretischen Konzeptes der Sprechsituation einen neuen, nicht-deduktiven Vorschlag zur Konkretisierung von Erziehungszielen erhält.

Wir haben weiter oben u.a. auf die Problematik des idealistischen Zirkels hingewiesen, welcher im Hinblick auf das negativ-kritische Engagement der emanzipatorischen Didaktik berücksichtigt werden muss. Trotz der verschiedenen Vorzüge, welche die Idee einer diskursiven Konkretisierung diesbezüglich mit sich zu bringen verspricht, zeigt es sich nun bei genauerer Betrachtung, dass auch der Theorie der idealen Sprechsituation eine analoge Problematik angelastet werden muss. Es wurde ja festgestellt, dass das Gelingen eines Diskurses als eine unabdingbare Voraussetzung betrachtet werden muss, um den "Wahrheitsgehalt" von Erkenntnissen und Handlungen, welche der emanzipatorischen Zielsetzung entsprechen sollen, auszuweisen: Nur so kann ja der Plausibilität der Argumente bzw. einem allfälligen Konsens eine legitimatorische Funktion zugesprochen werden. Gerade das für eine angemessene Konkretisierung vorausgesetzte Gelingen des Diskurses lässt sich indessen in der konkreten Situation nicht so problemlos feststellen, wie dies auf den ersten Blick vielleicht den Anschein machen mag. Zwar hat Habermas versucht, die ideale Sprechsituation durch die Zuordnung von Sprechaktklassen hinreichend präzise zu bestimmen: nämlich als Situation der symmetrischen Verteilung von Kommunikativa, Konstativa, Repräsentativa und Regulativa. Der von Habermas in diesem Zusammenhang verwendete Symmetriebegriff bezeichnet indessen nicht etwa eine empirisch-

beobachtbare, sondern eine potentielle Symmetrie: eine Symmetrie, die nicht als faktische Gleichverteilung von realisierten Sprechaktklassen in Erscheinung treten muss, sondern die sich auf die "Verteilung der Chancen, Sprechakte zu wählen und auszuüben" bezieht (Habermas 1971, S.137). Diese vielleicht als Spitzfindigkeit anmutende Differenzierung ist von entscheidender Bedeutung. Sie macht nämlich deutlich, dass eine ideale Sprechsituation durchaus mit dem faktischen Erscheinungsbild einer komplementären Sprechaktverteilung kompatibel ist: in denjenigen Fällen nämlich, wo einem Sprecher (z.B. einem "Fachmann") von Seiten der übrigen Gesprächsteilnehmer die "vernünftigeren" Argumentation zugestanden wird (vgl. Moser 1974, S.107 f.). Entsprechend muss beachtet werden, dass das Urteil darüber, wer im Besitze des vernünftigeren Argumentes ist, einen der faktischen Symmetrie übergeordneten Status besitzt: dass also das Urteil darüber, ob ein Diskurs gelingt, sich nicht am beobachtbaren Ereignis einer symmetrischen Sprechaktverteilung festmachen lässt, sondern gleichzeitig eine Bezugnahme auf die unterstellte Vernünftigkeit der Argumentation impliziert (Moser 1976, S.81). Damit aber wird nun der idealistische Zirkel, welcher bereits für die Möglichkeit einer (im emanzipatorischen Sinne) kritischen Reflexion geltend gemacht wurde, in einer anderen Form auch für das diskursive Konkretisierungskonzept relevant: Er besteht hier darin, dass die angemessene Verwirklichung der idealen Sprechsituation bzw. eines Diskurses Gesprächsteilnehmer voraussetzt, die hinreichend kompetent sind, um die Vernünftigkeit der in den Diskurs eingebrachten Argumente zu beurteilen. Diese müssen beispielsweise fähig sein, die argumentbedingte (sachbestimmte) Dominanz einer Person von einer irrationalen (personbestimmten) Dominanz zu unterscheiden. Gerade die hier geforderte Urteilskraft darf indessen nicht einfach als gegeben angenommen werden (vgl. Menze 1979, S.12). Die erwähnte Kompetenz ist ja durch die gegenwärtig vorherrschende subjektive Vernunft geprägt und deshalb selber entsprechend verzerrt. Für das diskursive Konkretisierungskonzept bedeutet dies, dass die angemessene Umsetzung einer idealen Sprechsituation bzw. eines Diskurses prinzipiell auf dieselben Probleme zurückweist wie die übergeordnete Frage nach der Konkretisierung des Emanzipationsbegriffes: In beiden Fällen gilt es, die subjektive Vernunft zu überwinden, wobei das Medium

zu deren Ueberwindung, die objektive Vernunft, durch diese Ueberwindung selber erst hervorgebracht werden muss. In beiden Fällen fehlt ausserdem ein eindeutiger, operationaler Massstab zur Feststellung der Angemessenheit einer konkreten Handlung: Es lässt sich nicht intersubjektiv verbindlich definieren, welche Handlungs- bzw. Sprechqualität in einer bestimmten Situation erforderlich ist, um der emanzipatorischen Zielsetzung bzw. der Idee des herrschaftsfreien Diskurses zu entsprechen.¹⁸

Die kritisch-emanzipatorische Didaktik hat es nun unterlassen, die theoretischen und praktischen Konsequenzen, die sich aus dieser Eigenheit ergeben, aufzuarbeiten und in die didaktischen Analysen und Postulate einzubeziehen. Dies zeigt sich etwa in den entsprechenden Ausführungen zur Anwendung des Diskurses im curricularen und unterrichtspraktischen Bereich: Die Idee einer herrschaftsfreien Kommunikation wird dort behandelt, als ob die implizierte symmetrische Beziehung - unabhängig vom Inhaltsaspekt - "hergestellt" werden könnte, wenn nur die beteiligten Subjekte jene Forderung ernst nehmen würden. Demgegenüber wird die Frage nach der sachlich bedingten Dominanz bzw. nach der Vernünftigkeit der beteiligten Personen unterschlagen. Es wird zudem kaum beachtet, dass auch ein unter den Bedingungen der Herrschaftsfreiheit erzeugter faktischer Konsens bestenfalls die Wahrscheinlichkeit eines vernünftigen Beschlusses erhöht, dass der Konsens aber - bei verzerrter Vernunft der Beteiligten - im konkreten Falle genauso irrational sein kann wie die Stellungnahme eines Einzelnen (Menze 1979, S.11 ff.). Es wird übersehen, dass die beteiligten Individuen - auch wenn sie sich um die Verwirklichung einer idealen Sprechsituation ernsthaft bemühen - fortwährend Urteile fällen müssen, um realisierte und beabsichtigte Handlungen bzw. Kommunikationen auf ihre Vernünftigkeit hin zu beurteilen und auf Grund dieses Urteils zu akzeptieren oder zurückzuweisen: Urteile, die selber erst bei einer Ausbreitung von Emanzipation angemessen ausfallen würden und als zuverlässige Instanz betrachtet werden dürften.

Im Hinblick auf die fehlende Auseinandersetzung mit dieser Problematik muss dem diskursiven Konkretisierungskonzept auf der einen Seite (a) mangelnde Berücksichtigung der eigenen Umsetzungsprobleme, auf der anderen Seite aber auch (b) eine Tendenz zur Dogmatisierung willkürlich

erhöbener Ansprüche vorgeworfen werden. Diese beiden Vorwürfe sollen abschliessend kurz erörtert werden.

- (a) Der Vorwurf einer mangelnden Berücksichtigung der eigenen Umsetzungsprobleme ergibt sich daraus, dass die von der kritisch-emanzipatorischen Didaktik unterschlagene Problematik sich auf Schwierigkeiten bezieht, die bei der Realisierung einer in emanzipatorischer Absicht gestalteten Kommunikation kaum zu umgehen sind. Zumindest in der gegenwärtigen historisch-gesellschaftlichen Situation müsste ja die Möglichkeit nicht nur eines individuellen, sondern auch eines (in einem faktischen Konsens fundierten) kollektiven Irrtums als Regelfall betrachtet werden: ein Irrtum, der angesichts der vorherrschenden subjektiven (Un-)Vernunft auch nicht durch die abstrakten und idealistischen Regulative, welche eine ideale Sprechsituation definieren, aus der Welt geräumt werden kann. Im Hinblick auf diesen Umstand werden sich gerade diejenigen Personen, die sich der emanzipatorischen Zielsetzung verpflichtet fühlen, immer wieder vor dem Problem sehen, entscheiden zu müssen, in welchen Fällen die Einwände, die gegen ihre eigenen Ueberzeugungen vorgebracht werden, ernst zu nehmen sind und in welchen Fällen diese als Produkte einer verzerrten Vernunft (d.h. als "Irrtum") ignoriert oder gar bekämpft werden müssen. Für die erzieherische Kommunikation muss im hier erwähnten Konflikt sogar der Modellfall einer pädagogischen Entscheidungssituation gesehen werden: Für den Lehrer ergibt sich ja fortwährend die Notwendigkeit, die "Vernünftigkeit" des Kommunikationspartners (des Schülers) zu beurteilen, um in diesem Urteil eine allfällige dominante Intervention zu begründen (vgl. Menze 1979, S.16 ff.). Ein Konkretisierungskonzept, welches dieses Problem der Vermittlung zwischen einem abstrakten Ideal und der alltäglichen Realität nicht angemessen berücksichtigt, läuft die Gefahr, als utopische Spekulation verschrien zu werden und dadurch die ihm zugestandene Kraft zur emanzipatorischen Veränderung der aktuellen Situation gerade zu verlieren.

(b) Die Tendenz zur Dogmatisierung der eigenen (unter Umständen willkürlichen) Ansprüche, welche mit dem diskursiven Konkretisierungskonzept verbunden ist, steht in unmittelbarem Zusammenhang mit der fehlenden Berücksichtigung der eigenen Umsetzungsprobleme. Wird nämlich das in der konkreten Praxis unumgängliche, problematische Urteil über die Vernünftigkeit der Argumente sowie über die Angemessenheit des jeweiligen Diskursverhaltens einfach übergangen bzw. als problemlos hingestellt, so droht die Gefahr, dass gerade dieses so bedeutsame Urteil, von dem kein Diskursteilnehmer enthoben werden kann, unreflektiert vollzogen wird: Das Ziel, unter den Bedingungen der Herrschaftsfreiheit einen Konsens zu erzeugen, erweist sich dann als Motivator, um die inhaltliche Reflexion bei einer zufälligen Einigung vorschnell abzubrechen und mit einer falschen Sicherheit zu versehen. Zugleich besteht die Gefahr, dass ein einmal erlangter Gruppenkonsens sich dadurch gegen Kritik immunisiert, dass "Aussenseitern", welche gegen eine solche scheinbar gesicherte "objektive" Ueberzeugung opponieren, einfach die kommunikative Kompetenz zur Teilnahme an einem herrschaftsfreien Diskurs abgesprochen wird. (Trotz der Einsicht in die Notwendigkeit einer uneingeschränkten Kommunikation kann ja für eine allfällige Opposition jederzeit die vorherrschende subjektive Unvernunft, von der sich der angeblich emanzipatorisch Kommunizierende enthoben glaubt, geltend gemacht werden!)¹⁹ Ein in einem faktischen Konsens fundierter Entscheid kann auf diese Weise zu einem "Dogma" werden, das nur noch von den Eingeweihten verstanden werden kann und auch nur noch von diesen verstanden werden muss (vgl. Rössner 1974, S.45). Die Tatsache, dass von seiten der Kritischen Theorie weder für die Vernünftigkeit der Argumente noch für die konkrete Gestalt einer idealen Sprechsituation ein empirisch überprüfbares Kriterium vorgegeben wird, unterstützt diese Tendenz. Die Habermas'sche Wahrheitstheorie birgt in diesem Sinne die Möglichkeit in sich, selber als Mittel zur Etablierung von irrationaler Herrschaft und zur Aufrechterhaltung einer emanzipationsbehindernden Ideologie missbraucht zu werden, auch wenn der theoretische Kontext in eine andere Richtung weist (Reich 1977, S.363). Gerade für eine Position,

welche auf die Definition konkreter Handlungsanweisungen zur Zielrealisierung verzichten will, dürfte es daher nicht genügen, die Unzulänglichkeit und Interessengebundenheit operationaler Zielformulierungen aufzuzeigen (vgl. Mollenhauer 1972, S.50 ff.). Darüber hinaus müsste die Gefahr der Kritik-Immunisierung, die durch diesen in emanzipatorischer Absicht postulierten Verzicht auf Operationalisierung nahegelegt wird, analysiert und sorgfältig auf seine theoretischen und praktischen Konsequenzen hin reflektiert werden.

Die soeben geäußerten Einwände bezüglich dem diskursiven Konkretisierungskonzept machen deutlich, dass hier die zentralen Probleme einer didaktischen Umsetzung von Emanzipation nicht etwa gelöst, sondern eigentlich nur verschoben worden sind. Zwar zeigt die Forderung nach einer uneingeschränkten, herrschaftsfreien Kommunikation (d.h. nach einer idealen Sprechsituation) einen Aspekt auf, dessen Berücksichtigung für die Realisierung einer emanzipatorischen Praxis zweifellos einen zentralen Stellenwert besitzt: Es wird deutlich, dass die Qualität der Kommunikation notwendigerweise mitreflektiert werden muss im Hinblick auf das Anliegen einer angemessenen Konkretisierung von "Emanzipation" und - darüber hinaus - von erzieherischen Zielsetzungen überhaupt. Gleichzeitig aber bezeichnet jener kommunikationstheoretisch fundierte Regulativ selber auch wieder eine abstrakte normative Forderung, deren praktische Umsetzung insofern ungelöst bleibt, als gerade diejenigen Probleme, mit denen sich das durchschnittliche (in irrationalen Zwängen befangene) Subjekt in der Alltagspraxis konfrontiert sieht, unberücksichtigt bleiben. Damit aber bleibt auch die kritisch-emanzipatorische Didaktik hinter ihrem eigenen Anspruch zurück: Sie wird zu einer Didaktik der Emanzipierten, die sich selber aus den vorherrschenden irrationalen Zwängen bereits befreit glauben und die sich daher für hinreichend kompetent halten, um die erforderlichen kommunikativen Bedingungen in der konkreten Situation problemlos (!) zu realisieren.

4. ERZIEHUNGSZIELE ALS PRAKTISCHE PRINZIPIEN: UEBERLEGUNGEN ZU EINER NEUKONZEPTION DES KONKRETISIERUNGSPROBLEMES

4.0 Einführung ins 4. Kapitel

Die vorangegangenen Ausführungen zur geisteswissenschaftlich-bildungstheoretischen Didaktik (Kapitel 1), zur realwissenschaftlich-lernzielorientierten Didaktik (Kapitel 2) sowie zur kritisch-emanzipatorischen Didaktik (Kapitel 3) standen unter der Zielsetzung, die Konkretisierungskonzepte, welche den aktuellen didaktischen Positionen zugrunde liegen, herauszuarbeiten. Auf diese Weise sollte - der einleitend beschriebenen Problemstellung gemäss - deutlich gemacht werden, welche Vorschläge zur didaktischen bzw. unterrichtspraktischen Umsetzung von Erziehungszielen von den normenkritischen Didaktiken entwickelt worden sind. Unsere Rekonstruktionen und Analysen haben nun aufgezeigt, dass in der Tat jeder der drei skizzierten Ansätze ein ausschliesslich deduktives Verfahren als unzulänglich betrachtet, um die jeweils als gültig erachteten obersten Zielsetzungen im Unterricht angemessen zum Tragen zu bringen: dass also der deduktionskritische Aspekt, der mit dem normenkritischen Standpunkt verbunden ist, auf die beschriebenen Konkretisierungskonzepte tatsächlich einen Einfluss genommen hat.

- (1) Die geisteswissenschaftlich-bildungstheoretische Didaktik, welche sich um die Ausbildung bzw. Ausdifferenzierung eines teleologischen Zusammenhanges im Individuum bemüht, betrachtet die Bestimmung von konkreten Handlungsanleitungen zur Gestaltung eines bildenden Unterrichtes nicht als legitime Zielsetzung einer Unterrichtstheorie. In der (geisteswissenschaftlichen) Annahme, dass sich das "richtige" Handeln als unwillkürlicher Ausdruck aus einem angemessenen Wirklichkeitsverständnis von selbst ergibt, wird darauf verzichtet, intersubjektiv-gültige Massnahmen und klar definierte Normen aus dem Bildungsbegriff zu "deduzieren". Stattdessen wird hier davon ausgegangen, dass ein Unterricht dann der bildungstheoretischen Intention gemäss gestaltet werden kann, wenn die verantwortlichen Personen (Lehrer, Lehrerbildner, Lehrplanautoren) die Wirklichkeit als einen teleologischen Zusammenhang verstanden haben, d.h. selber "gebildet" sind. An die Stelle einer deduktiven Konkretisierung tritt hier demnach eine "hermeneutische Konkretisierung", die im wesentlichen vom handelnden Individuum geleistet werden muss. Die geisteswissenschaftlich-bildungstheoretische Didaktik ihrerseits bemüht sich darum, diese hermeneutische Konkretisierung vorzubereiten, indem sie die didaktischen Praxisfelder vom geisteswissenschaftlichen Verständnis her zu erschliessen sucht.

- (2) Die realwissenschaftlich-lernzielorientierte Didaktik sieht ihre primäre Aufgabe in der Bereitstellung von Mitteln für die Realisierung von prinzipiell beliebigen Lernzielen (Zwecken). Die Bestimmung der zweckmässigen Mittel erfolgt hierbei in erster Linie durch empirische Verfahren, d.h. durch den kontrollierten Vergleich der intendierten Lerneffekte (Lernziele) mit den Wirkungen, die bei der Verwirklichung einer bestimmten Massnahme faktisch eintreten. Das deduktive Konkretisierungskonzept der normativen Didaktik ist bei diesem Ansatz insofern überwunden, als die konkreten Hinweise zur Zielerreichung, die im Rahmen des realwissenschaftlichen Ansatzes ermittelt werden, nicht einfach auf Grund eines unterstellten Deduktionszusammenhanges als gültig behauptet werden. An die Stelle der deduktiven Herleitung von Vorschriften über eine erzielungszielgemässe Unterrichtsgestaltung treten "Zweck-Mittel-Hypothesen" bzw. "Deduktionshypothesen": Aussagen, für die zwar ein logischer Zusammenhang bezüglich der übergeordneten Zielsetzungen nicht ausgeschlossen wird, deren Geltungsanspruch aber prinzipiell falsifizierbar bleibt, d.h. empirisch überprüft werden muss.
- (3) Die kritisch-emanzipatorische Didaktik schliesslich, die ihre erkenntnis- und praxisleitende Zielsetzung im Emanzipationsbegriff aufgehoben sieht, verzichtet ebenfalls darauf, mittels Deduktion konkrete Handlungsanweisungen für eine emanzipatorische Unterrichtsgestaltung herzuleiten. Zum einen geht sie davon aus, dass das konkrete emanzipatorische Handeln durch die Wissenschaft gar nicht vorherbestimmt und vorgeschrieben werden kann, da auf diese Weise die intendierte Herrschaftsfreiheit implizit wieder ausgeschlossen würde. Zum andern werden hier die Bedingungen für "wahre" Aussagen bzw. für entsprechende Handlungsorientierungen weder über ein logisches noch über ein empirisches Verfahren definiert, sondern kommunikationstheoretisch zu bestimmen versucht: nämlich über die Strukturmerkmale einer idealen Sprechsituation. Demnach muss eine konkrete unterrichtspraktische Massnahme, die sich im Dienste der Umsetzung der emanzipatorischen Zielsetzung versteht, ihren emanzipatorischen Anspruch in einem uneingeschränkten und herrschaftsfreien Diskurs bewähren können. An die Stelle der deduktiven Konkretisierung tritt hier eine diskursive Konkretisierung, welche den unter idealen Bedingungen gewonnenen Konsens zum letztinstanzlichen Wahrheitskriterium erhebt.

Von den erarbeiteten deduktionskritischen Konkretisierungsvorschlägen vermag indessen keiner vollends zu befriedigen. So mussten gegen jedes der drei angeführten Konzepte Einwände geltend gemacht werden, welche die Wirksamkeit und die Angemessenheit der jeweiligen Vorschläge zur didaktischen bzw. unterrichtspraktischen Umsetzung von Erziehungszielen grundsätzlich in Frage stellen. Die im Verlaufe unserer Ausführungen geäusserten Schwierigkeiten können hier rückblickend in zwei Punkte zusammengefasst werden:

- (a) In einem ersten Punkt ist eine Problematik zu erwähnen, welche sowohl die geisteswissenschaftlich-bildungstheoretische Didaktik als auch die kritisch-emanzipatorische Didaktik betrifft: In beiden Ansätzen wird nämlich das Konkretisierungsproblem dadurch zu lösen versucht, dass der Prozess zur Umsetzung der als gültig erachteten Erziehungsziele durch "ideale Qualitäten" umschrieben wird: im ersten Falle durch den Begriff des hermeneutischen Verstehens der Wirklichkeit, im letzteren Falle durch die Idee einer uneingeschränkten und herrschaftsfreien Kommunikation. Sowohl in der geisteswissenschaftlich-bildungstheoretischen als auch in der kritisch-emanzipatorischen Didaktik wird demnach angenommen, dass ein erziehungszielgemässer (ein bildender bzw. ein emanzipatorischer) Unterricht nur in dem Masse gelingen kann, als die konkrete Praxis im Lichte jener idealen Qualitäten gestaltet wird. Diese Annahme bedeutet implizit, dass die für den jeweiligen didaktischen Bereich zuständigen Personen (z.B. Lehrerbildner, Lehrplanautoren, Lehrer) dazu fähig sein müssen, die genannten idealtypischen Prozesse (hermeneutisches Verstehen, herrschaftsfreies Kommunizieren) selber angemessen zu verwirklichen. Im Hinblick auf diese Voraussetzung wird deutlich, dass die hier erwähnten Konkretisierungskonzepte das ursprüngliche Problem der didaktischen bzw. unterrichtspraktischen Umsetzung von obersten Erziehungszielen nicht etwa zu lösen vermögen, sondern durch den vorgeschlagenen Lösungsversuch einzig verschieben: Die Frage nach der angemessenen Konkretisierung von Erziehungszielen geht hier über in die Frage nach der praktischen Umsetzung jener idealen Qualitäten, die für den entsprechenden Umsetzungsprozess erforderlich sind.
- (b) Eine andere, ebenfalls grundsätzliche Schwierigkeit ist in dem Konkretisierungskonzept der realwissenschaftlich-lernzielorientierten Didaktik enthalten. Hier wird die zweckmässige Gestaltung des Unterrichtes nicht etwa über die ideale Qualität des Konkretisierungsprozesses zu bestimmen versucht. Stattdessen wird an die konkreten unterrichtlichen Massnahmen die Forderung gestellt, dass sich deren Zielgemässheit bzw. deren Effizienz durch ein entsprechendes Ueberprüfungsverfahren intersubjektiv-verbindlich nachweisen lassen muss. Bei genauer Betrachtung zeigt es sich nun aber, dass auch diese Forderung als unangemessen zurückgewiesen werden muss, und zwar deshalb, weil die übergeordneten Erziehungsziele einen Status besitzen, der eine "objektive" Uebersetzung in überprüfbare (d.h. mittelbar oder unmittelbar beobachtbare) Aussagen gerade nicht ohne weiteres zulässt (Leerformelcharakter!). Aus dieser Ueberlegung heraus wird deutlich, dass gegen das realwissenschaftliche Konkretisierungskonzept, welches die empirische Ueberprüfung von hypothetisch behaupteten Zusammenhängen zwischen Erziehungszielen und konkreten Massnahmen als letztinstanzliches Kriterium vorsieht, prinzipiell dieselben Einwände vorgebracht werden müssen, wie sie auch gegen den Vorschlag einer deduktiven Konkretisierung geltend zu machen sind: In beiden Fällen wird die didaktische bzw. unterrichtspraktische Umsetzung von Erziehungszielen mit einem Präzisions- und Verbindlichkeitsanspruch zu leisten vorgegeben, der im Hinblick auf den Status jener Zielsetzungen gar nicht eingelöst werden kann.

Die hier zusammenfassend beschriebenen Schwierigkeiten, durch die sich die gegenwärtig vorliegenden deduktionskritischen Konkretisierungskonzepte auszeichnen, geben Anlass, um das Problem der didaktischen bzw. unterrichtspraktischen Umsetzung von Erziehungszielen unter einem neuen Gesichtspunkt zu formulieren. Es zeigt sich nämlich, dass die ungelösten Probleme, mit denen die verschiedenen Konkretisierungsvorschläge belastet sind, auf ein gemeinsames Grundproblem zurückzuführen sind: Die aufgezeigten Schwierigkeiten können allesamt interpretiert werden als Ausdruck der mangelnden Reflexion über das Verhältnis von Idealität und Realität sowie über die sich hieraus ergebenden Handlungskonsequenzen. Im Falle der realwissenschaftlich-lernzielorientierten Didaktik äussert sich der hier angedeutete Reflexionsrückstand in der erwähnten Missachtung des Eigenstatus von Erziehungszielen: Bekanntlich wird hier übersehen, dass die "idealen Gehalte", welche durch jene Zielsetzungen bezeichnet werden, einer technologischen bzw. zweckrationalen Umsetzung nicht ohne weiteres zugänglich sind. Im Falle der geisteswissenschaftlich-bildungstheoretischen und der kritisch-emanzipatorischen Didaktik dagegen führt derselbe Reflexionsrückstand dazu, dass die vorgeschlagenen Konkretisierungskonzepte selber im Bereich der Idealität verbleiben: Hier wird offensichtlich übersehen, dass gerade in der übersprungenen Thematik (nämlich in der Frage nach den Bedingungen einer praktischen Umsetzung von idealen Qualitäten) das Konkretisierungsproblem seinen Ausgangspunkt nimmt.

Diese Feststellung führt uns dazu, in den folgenden Ausführungen, die als "Ueberlegungen zu einer Neukonzeption" überschrieben sind, das Problem der praktischen Umsetzung von "idealen Begriffen" ins Zentrum der Reflexion zu stellen. Von der These ausgehend, dass die vorgestellten Konkretisierungskonzepte den Eigenstatus von Erziehungszielen (d.h. deren "Idealität") zuwenig in Rechnung stellten, soll versucht werden, das Problem der didaktischen Konkretisierung von Erziehungszielen unter dieser bis anhin vernachlässigten Perspektive neu zu thematisieren. Der Verlauf unserer Argumentation wird sich hierbei in die folgenden Abschnitte gliedern:

- Es soll zunächst aufgezeigt werden, dass mit der Missachtung des Eigenstatus von idealen Begriffen eine Problematik angesprochen ist, welche in der praktischen Philosophie schon seit längerem bekannt ist: nämlich unter dem Begriff des "naturalistischen Fehlschlusses", der ursprünglich vom englischen Philosophen G.E. Moore genau für diesen Sachverhalt geprägt worden ist.
- Im Sinne einer Ausdifferenzierung der Moore'schen These soll in einem zweiten Abschnitt deutlich gemacht werden, inwiefern ideale Begriffe einen besonderen, von empirisch-normativen Begriffen (Zwecksetzungen) unterscheidbaren Status besitzen. In diesem Zusammenhang wird eine zentrale These aus dem zweiten Kapitel eine genauere Erklärung finden: Es wird aufzuzeigen sein, dass ideale Begriffe deshalb als "Leerformeln" erscheinen, d.h. einer technologischen bzw. zweckrationalen Umsetzung nicht zugänglich sind, weil durch sie auf die Notwendigkeit eines situativen Deutungsprozesses verwiesen wird.
- Im Hinblick auf den geklärten Status von idealen Begriffen soll in einem dritten Abschnitt die praktische Funktion von solchen Zielsetzungen genauer zu bestimmen versucht werden. Es wird hier darum gehen, die Merkmale eines Erziehungsverständnisses zu beschreiben, welches auf den Eigenstatus jener Begriffe explizit Bezug nimmt und den situativen Deutungsprozess zum übergreifenden Merkmal einer erziehungszielgemässen Praxisgestaltung erklärt.
- Im vierten Abschnitt soll nachgewiesen werden, dass die angemessene Konkretisierung von idealen Begriffen bzw. von Erziehungszielen nach sog. "bedingenden Prinzipien" verlangt und dass demnach ein Erziehungsprozess, der jenen Zielsetzungen gerecht werden will, nicht darum herum kommt, Prinzipien wie "Eigenverantwortlichkeit", "kritische Haltung", "Geltenlassen" und "Offenheit" als übergeordnete Erziehungsziele zu postulieren.
- Der fünfte Abschnitt will sodann das "prinzipienorientierte Handeln", welches aus dem dargelegten Verständnis von idealen Begriffen folgt, in ein umfassenderes Praxisverständnis einreihen: in ein Praxisverständnis, welches neben dem Aspekt der situativen Deutung auch den Aspekt der Zweckrationalität und den Aspekt der gesellschaftlichen

Eingebundenheit als konstitutive Grössen betrachtet.

- Im sechsten Abschnitt schliesslich geht es darum, die Konsequenzen aufzuzeigen, die sich für eine Didaktik ergeben, welche die allgemeinen Erziehungsziele unter Berücksichtigung ihres Eigenstatus konkretisieren will. Die zu erörternden Konsequenzen beziehen sich auf den Bereich der Unterrichtsinhalte, der Unterrichtsmethode sowie der unterrichtlichen Lehrer-Schüler-Interaktion.
- Der letzte Abschnitt schliesslich dient dazu, die zentralen Gedanken der hier vorgeschlagenen Neukonzeption, welche die Erziehungsziele als praktische Prinzipien betrachtet, nochmals zusammenzufassen. Gleichzeitig sollen die hier skizzierten Ueberlegungen mit ihrem eigenen Anspruch konfrontiert und auf die verbleibenden Probleme hin befragt werden, um auf diese Weise die Richtung für eine mögliche Weiterführung der Diskussion anzudeuten.

4.1 Die Missachtung des Eigenstatus von idealen Begriffen als "naturalistischer Fehlschluss"

Wie bereits angedeutet, ist mit der hier vorgeschlagenen Deutung des Konkretisierungsproblems, wonach die Umsetzung von Erziehungszielen als Problem der Verbindung von "Idealem" und "Realem" zu verstehen ist, weder eine neuartige noch eine spezifisch pädagogische bzw. didaktische Problemstellung angesprochen: Bereits zu Beginn dieses Jahrhunderts hat bekanntlich der englische Philosoph George Edward Moore in seinem vielbeachteten Werk "Principia Ethica" (1903, deutsch 1970) aufzuzeigen versucht, dass in der Ueberwindung jener Differenz die eigentümliche Aufgabe ethischen Urteilens und ethischen Handelns begründet liegt. Im Zusammenhang mit der These, dass sich "ethische Begriffe" nicht einfach in "natürliche Begriffe" übersetzen lassen, hat Moore damals den Begriff des "naturalistischen Fehlschlusses" geprägt.

Wenn wir nun an dieser Stelle jenen Begriff bzw. den entsprechenden Argumentationszusammenhang kurz aufgreifen wollen, so geschieht dies mitunter angesichts der Tatsache, dass der Begriff des naturalistischen Fehlschlusses eine Schlüsselstelle in der aktuellen Normendiskussion bezeichnet, und zwar im Sinne der einleitend beschriebenen Problem-

stellung: Der "naturalistische Fehlschluss" wird gegenwärtig vorwiegend als Argumentationsfigur verwendet im Zusammenhang mit der Diskussion um die Möglichkeit einer nicht-dogmatischen bzw. einer wissenschaftlichen Letztbegründung, während dessen Relevanz für das Konkretisierungsproblem kaum irgendwo thematisiert wird. Demgegenüber wollen wir im folgenden aufzeigen, dass die Moore'schen Ueberlegungen primär darauf abzielten, eine falsche Lösung des Konkretisierungsproblems im Sinne einer Verkürzung bzw. einer Verleugnung der Idealitäts-Realitäts-Differenz aufzudecken. Die feststellbare Vernachlässigung eben dieses Sachverhaltes steht m.E. exemplarisch für die bereits aufgezeigte mangelnde Beachtung des Konkretisierungsproblems.

Darüber hinaus signalisiert die hier beabsichtigte Bezugnahme auf einen "Klassiker" der Praktischen Philosophie eine zentrale Eigenheit der zu entwickelnden Neukonzeption: Unsere Auffassung vom Konkretisierungsproblem, die wir im folgenden entwickeln wollen, bringt es mit sich, dass die allgemeinen Erziehungsziele in die Nähe von moralischen Imperativen rücken (vgl. Abschnitt 4.3). In diesem Sinne ist der gewählte Ausgangspunkt auch von einem übergreifenden, sachlichen Zusammenhang her motiviert: Er steht als Zeichen für eine Rehabilitierung des moralischen Aspektes im Bereich der Erziehung; eine Rehabilitierung, die sich nicht zuletzt angesichts der Dominanz der realwissenschaftlichen (technologischen) Normenkonzeption im sozialwissenschaftlichen Bereich (die ihrerseits durch die verkürzte Rezeption des naturalistischen Fehlschlusses unterstützt wurde!) aufdrängt.

In der ursprünglichen Bedeutung verwendet Moore die Bezeichnung "naturalistischer Fehlschluss" im Zusammenhang mit seiner Kritik an den traditionellen ethischen Positionen: namentlich an den "naturalistischen" und "metaphysischen" Ethiksystemen, die angeblich nicht berücksichtigen, dass die Eigenschaft "gut" - nach Moore der zentrale Grundbegriff jeder Ethik - nicht definierbar ist. Moore versucht nachzuweisen, dass jeder Ansatz, der von der Definierbarkeit der Eigenschaft "gut" (und damit auch von der Definierbarkeit des ethisch-richtigen Handelns) ausgeht, in zweifacher Hinsicht einen Fehler begeht:

- (a) Zum einen führt der Versuch, den Begriff "gut" zu definieren, notwendigerweise zu einem sogenannten "Definitionsfehlschluss". Ein solcher Definitionsfehlschluss, der nicht mit einem logischen Fehlschluss verwechselt werden darf, liegt immer dann vor, wenn zwei unterschiedliche Eigenschaften einander gleichgesetzt oder miteinander identifiziert werden, da zwei wirklich verschiedene Eigenschaften auf keinen Fall als zwei identische behandelt werden dürfen (Frankena 1974, S.92). Da nun die Eigenschaft "gut" ein nicht-zusammengesetzter Begriff ist und somit auch nicht durch irgendwelche "Teilbegriffe" beschrieben werden kann, lässt sich folgern, dass "gut" nicht definierbar ist, denn:

"Es ist einer jener zahllosen Gegenstände des Denkens, die selbst der Definition unfähig sind, weil sie die letzten Begriffe sind, mit denen alles, was definierbar ist, definiert werden muss" (Moore, a.a.O. S.40).

- (b) Interessanter für unseren Zusammenhang ist der zweite Fehler, der nach Moore bei den Definitionsversuchen der Eigenschaft "gut" begangen wird: Er besteht darin, dass eine ethische Eigenschaft auf eine nicht-ethische, d.h. eine nicht-natürliche Qualität auf eine natürliche Qualität reduziert wird (daher: "naturalistischer" Fehlschluss!). Moore formuliert dies wie folgt:

"Wenn jemand zwei natürliche Dinge miteinander verwechselt, indem er das eine durch das andere definiert, wenn er zum Beispiel sich selbst, der ein natürlicher Gegenstand ist, mit 'Lust empfinden' oder 'Lust', ebenfalls natürlichen Gegenständen, verwechselt, so besteht kein Grund, den Fehlschluss naturalistisch zu nennen. Wenn er aber 'gut', welches nicht im selben Sinne ein natürlicher Gegenstand ist, mit irgendeinem natürlichen Gegenstand verwechselt, dann besteht Grund, von einem naturalistischen Fehlschluss zu sprechen" (a.a.O. S.44).

Ganz offensichtlich zieht nun dieser zweite Hinweis die Frage nach sich, wodurch sich denn "natürliche" Eigenschaften von den behaupteten "nicht-natürlichen" Eigenschaften unterscheiden. Hinsichtlich der Beantwortung dieser Frage fallen Moores Ausführungen allerdings relativ spärlich und undeutlich aus. So heisst es:

"Mit 'Natur' meine ich immer das, was Gegenstand der Naturwissenschaften und auch der Psychologie ist. Man kann sagen, dass Natur alles, was in der Zeit existiert, existiert hat oder existieren wird, umfasst. Wenn

wir erwägen, ob ein Gegenstand so beschaffen ist, dass wir sagen können, er existiere jetzt, er habe existiert oder er werde existieren, dann ist er ein natürlicher Gegenstand" (a.a.O. S.75).

Oder an anderer Stelle:

"(Denn) ich leugne nicht, dass 'gut' eine Eigenschaft gewisser natürlicher Gegenstände ist. Einige von ihnen, so glaube ich, sind gut; trotzdem sage ich, dass 'gut' selbst nicht eine natürliche Eigenschaft ist. Auch hier bezieht sich meine Prüfung auf ihre Existenz in der Zeit. Kann man sich 'gut' als für sich in der Zeit existierend vorstellen und nicht bloss als Eigenschaft eines natürlichen Gegenstandes? Ich für meinen Teil kann es nicht, wogegen mir die Existenz der Mehrzahl der Eigenschaften von Gegenständen - jene, die ich die natürlichen Eigenschaften nenne - unabhängig von der Existenz dieser Gegenstände zu sein scheint. Sie sind in Wirklichkeit eher Teile, aus denen der Gegenstand besteht, als blosse Prädikate, die ihm anhängen. Würden sie alle weggenommen, so bliebe kein Gegenstand übrig, nicht einmal blosse Substanz; denn sie sind an sich substantiell und verleihen dem Gegenstand die ganze Substanz, die er hat. Das ist aber bei 'gut' nicht der Fall" (a.a.O. S.79).

Diese Überlegungen, die m.E. wegen ihrer Missverständlichkeit nicht ganz unproblematisch sind, sind nun in unserem Zusammenhang deshalb von entscheidender Bedeutung, weil wir glauben, dass das, was Moore mit "ethischen" bzw. "nicht-natürlichen" Eigenschaften meint, weitgehend identisch ist mit jener Begriffsqualität, welche den Eigenstatus der hier zur Diskussion stehenden Erziehungsziele auszeichnet. Trifft dies zu, so folgt hieraus, dass Begriffe wie "Emanzipation", "Bildung", "Selbständigkeit", "intellektuelle Beweglichkeit" oder "Herrschaftsfreiheit" deshalb als ideale Begriffe zu bezeichnen sind, weil sie im Unterschied zu "natürlichen" bzw. "empirischen" Begriffen gar keine "natürlichen Gegenstände" oder "für sich existierende Eigenschaften" bezeichnen. Dies hinwiederum bedeutet, dass genau dann und immer dann ein naturalistischer Fehlschluss begangen wird, wenn allgemeine Erziehungsziele mittels empirischen Begriffen zu definieren versucht werden; z.B. indem sie im Sinne der realwissenschaftlichen Betrachtungsweise "operationalisiert" werden.

An dieser Stelle muss nun allerdings nochmals hervorgehoben werden, dass in der aktuellen wissenschaftstheoretischen Diskussion der Terminus "naturalistischer Fehlschluss" in einem anderen als dem hier rekonstruierten Begriffssinn verwendet wird: Im Rahmen des realwissen-

schaftlichen Ansatzes dient er bekanntlich zur Bezeichnung eines Deduktionsfehlers, der darin besteht, dass aus deskriptiven Prämissen ("Seins-Aussagen) ein präskriptiver Schluss (eine "Sollens-Aussage") abzuleiten versucht wird. Dieser Deduktionsfehler, der vor allem durch Albert publik gemacht worden ist und der bei ihm in einem unmittelbaren Zusammenhang mit der Begründung des Wertfreiheitspostulates steht (vgl. Abschnitt 2.1.2), hat allerdings nur wenig mit dem ursprünglichen Bedeutungsgehalt des naturalistischen Fehlschlusses zu tun. Er baut nämlich auf der (positivistischen) Annahme auf, dass das Spezifische (und zugleich Irrationale) von Wertaussagen in deren "präskriptiven Sinnkomponente" liegt und dass diese zur deskriptiven Komponente hinzutritt und entsprechend auch wieder von ihr weggenommen ("neutralisiert") werden kann (a.a.0). Gleichzeitig versucht Albert, die präskriptive Sinnkomponente einer Aussage bzw. eines Begriffes funktional zu bestimmen: Diese dient angeblich dazu, die positive oder negative Stellungnahme eines Subjektes zu einem (beschreibbaren) Sachverhalt zu bezeichnen (im Sinne eines "Gefühlstones" oder eines "Motivators"). Unter dieser positivistischen Perspektive wird dann schliesslich auch der naturalistische Fehlschluss interpretiert: Er wird in diesem Verständnis immer dann begangen, wenn jemand die positive oder negative Stellungnahme zu einem Sachverhalt selber aus einem Sachverhalt abzuleiten versucht, ohne dass explizit eine präskriptive bzw. normative Prämisse eingeführt wird.¹ Uebersehen wird hierbei allerdings, dass der von Moore ursprünglich bezeichnete Fehler sich nur bedingt auf solche Deduktionen bezieht: nämlich einzig unter den Voraussetzungen, dass (a) Präskriptionen als Aussagen betrachtet werden, welche die Eigenschaft "gut" implizieren (du sollst x tun = es ist gut, x zu tun) und dass (b) "ethisch" und "präskriptiv" als synonyme Begriffe verstanden werden. Auch in diesem Falle müsste indessen beachtet werden, dass der naturalistische Fehlschluss im ursprünglichen Begriffssinn nicht zuletzt für Aussagen relevant ist, die gar nicht in einer fehlerhaften Sein-Sollen-Deduktion stehen: für Aussagen nämlich, in denen ethische Begriffe - z.B. nach ihrer "Neutralisierung" bzw. nach der Explizierung ihres normativen Gehaltes - wie "natürliche" d.h. operationalisierbare Begriffe behandelt werden. Im Hinblick auf diese Feststellung scheint die von Albert vorgenommene

Deutung des naturalistischen Fehlschlusses vor allem deshalb problematisch zu sein, weil damit eine ernsthafte Diskussion der von Moore aufgeworfenen Problematik (welche praktische Bedeutung besitzen ethische Begriffe, sofern sie als nicht-natürliche Begriffe betrachtet werden?) gar nie stattgefunden hat. In der Didaktik hat dies dann eben dazu geführt, dass die Frage nach dem Eigenstatus der allgemeinen Erziehungsziele bei der didaktischen Konkretisierung nur unzulänglich berücksichtigt worden ist. Wir glauben daher, mit guten Gründen genau an diesem Punkte ansetzen zu können, um eine Neukonzeption des Konkretisierungsproblems zu entwerfen.

4.2 Der Eigenstatus von idealen Begriffen

Den vorangegangenen Abschnitt haben wir eingefügt, um aufzuzeigen, dass das Konkretisierungsproblem, das sich bei der didaktischen bzw. unterrichtspraktischen Umsetzung von Erziehungszielen stellt, analog verstanden werden kann zu dem im Rahmen der Praktischen Philosophie problematisierten Uebergang von nicht-natürlichen, ethischen Begriffen zu natürlichen, nicht-ethischen Begriffen. Unter dieser Perspektive muss demnach immer dann von einem naturalistischen Fehlschluss gesprochen werden, wenn der Eigenstatus von Erziehungszielen, d.h. ihr idealer Begriffsgehalt, bei der Konkretisierung nicht angemessen berücksichtigt wird.

Nun verlangt aber die aufgeworfene Frage nach der Möglichkeit einer angemessenen Konkretisierung von Erziehungszielen zweifellos nach einer präziseren Bestimmung des Eigenstatus solcher Begriffe als dies von Moore geleistet worden ist. Es dürfte ja unbestritten sein, dass die diesbezüglichen Ausführungen zu undeutlich und zu missverständlich ausgefallen sind, als dass sie zur Grundlage für unsere weiteren Ueberlegungen gemacht werden könnten. Es muss daher unsere nächste Aufgabe sein, den nicht-natürlichen (d.h. idealen) Begriffscharakter, durch den sich die allgemeinen Erziehungsziele unserer Argumentation gemäss auszeichnen, etwas eingehender zu erörtern.

Im Sinne einer ersten Annäherung glauben wir, eine solche Präzisierung mit den folgenden Worten einigermaßen angemessen leisten zu können:

"Ideale Begriffe" zeichnen sich dadurch aus, dass ihre konkrete Bedeutung nicht unabhängig von der aktuellen Erscheinungsweise einer Situation definiert werden kann. In positiver Formulierung: Begriffe mit idealem Gehalt gewinnen ihre eigentliche (empirisch-konkrete) Bedeutung erst in der aktuellen Situation. Weil ihre deskriptive Bedeutung wesentlich durch die situationsvariable Konstellation von einzelnen (für sich existierenden) Gegenständen und "natürlichen" Eigenschaften bzw. durch das entsprechende Beziehungsgefüge bedingt ist, lassen sich "ideale" Begriffe nicht in ihrer Bedeutung fixieren, indem sie durch bestimmte figurative und funktionale Qualitäten erschöpfend beschrieben werden. Mit anderen Worten: Die hier zur Diskussion stehenden Eigenschaften wie "selbständig", "kritisch", oder "sachlich" lassen sich (a) weder durch bestimmte unmittelbar sinnlich-wahrnehmbare Qualitäten (z.B. Farben, Formen, Grössen, Bewegungen) noch (b) durch bestimmte Ursächlichkeiten und Wirkungen, mit denen sie mit messbarer Regelmässigkeit in Verbindung stehen, definieren. In diesem Sinne ist es nicht möglich, ein-für-allemal festzulegen, welche deskriptiven Eigenschaften, Gegenstände, Handlungsweisen durch ideale Begriffe bezeichnet werden: Ihre konkrete Bedeutungsfestlegung wird damit zu einem vom handelnden Subjekt in der aktuellen Situation immer wieder von neuem zu lösenden Problem.

In sprachphilosophischer Betrachtung kann die Eigenheit des angedeuteten Begriffsverständnisses verdeutlicht werden durch den Hinweis, dass das in unserem Kontext relevante Charakteristikum der hier zur Diskussion stehenden Zielformulierungen nicht in deren präskriptiven bzw. normativen Sinnkomponente gesehen wird.² Anstelle der Frage, wieweit sich die Rationalität des Setzens und Begründens von "Vorschriften" (Präskriptionen) von der Rationalität deskriptiver Aussagen unterscheidet, wird hier ein anderes, nicht weniger tiefgreifendes sprachphilosophisches Problem in den Vordergrund gestellt: nämlich die Frage, wieweit Sprachzeichen "in einer genau zuordnenbaren Beziehung zu den Gedanken in der eigenen Vorstellung oder zu den Gegenständen in der Welt stehen" (Mehan/Wood 1976, S.48). Zumindest für die Klasse der "idealen Begriffe" wird - der von uns vorgeschlagenen Umschreibung gemäss - in Anspruch genommen, dass deren Inhalt nicht über Zeit und Raum hinweg stabil bleibt, sondern von den konkreten Sprachbenützern und vom spezifischen Rahmen, in dem der

jeweilige Begriff erscheint, abhängig ist. Ideale Begriffe rücken somit in die Nähe der sogenannten "indexikalischen Ausdrücke": Es handelt sich um Wörter, deren Bedeutung situational bestimmt ist und deren Anwendung sich nicht durch einige präzise "Korrespondenzregeln" definieren lässt.³ Stattdessen sind sie "vom konkreten Kontext abhängig, in dem sie erscheinen. (...) Die Beziehung der (Interaktions-) Teilnehmer zu dem Gegenstand, die Szene, in der etwas geschieht, die Umstände, die eine Definition umgeben" bestimmen den jeweiligen Begriffsinhalt (Mehan/Wood, a.a.O.). Damit dürfte nun deutlich werden, dass die angenommene Verwendung bzw. das angemessene Verständnis von idealen Begriffen eine situationsbezogene Deutung zur Voraussetzung hat. Nur insofern nämlich, als die Beziehung von (einmaliger) Situation und (sprachlich fixiertem) Begriff durch das betreffende Subjekt im Sinne einer interpretativen Leistung konstruiert bzw. rekonstruiert wird, kann dem indexikalischen Charakter jener Begriffe prinzipiell entsprochen werden.

Die hier vorgeschlagene Umschreibung vermag unterdessen auch zu erklären, warum Erziehungsziele in der Sicht des realwissenschaftlichen Ansatzes als "Leerformeln" erscheinen müssen: In dem Masse nämlich, als an einen "informativen" Begriff der Anspruch gestellt wird, dass durch ihn eine möglichst grosse Zahl sinnlich wahrnehmbarer Qualitäten bzw. funktionaler Ereignisse eindeutig und definitiv ausgeschlossen werden müssen, sind solche Begriffe tatsächlich informationsarm. Mit anderen Worten: Ideale Begriffe erscheinen in der realwissenschaftlichen Betrachtungsweise als "Leerformeln", weil ihre empirisch-konkrete Bedeutung nicht durch einen Satz an intersubjektiv-verbindlichen Regeln gewonnen bzw. festgestellt werden kann. Sie sind in der Tat "vage" und "interpretationsbedürftig": eben deshalb, weil ihr Gehalt auf eine situative Deutung verweist; auf eine Deutung, die gerade nicht a priori - etwa im Sinne einer operationalen Begriffsbestimmung - geleistet werden kann.

Wird nun die Situation, auf deren aktuelle Erscheinungsweise hin die idealen Begriffe ihre konkrete Bedeutung erst noch gewinnen müssen, als eine "Handlungssituation" verstanden, so lässt sich die hier dargelegte Umschreibung des idealen Begriffscharakters in Konfrontation mit dem

Begriff des zweckrationalen Handelns wie folgt präzisieren:

(1) Ideale Begriffe bezeichnen keine Zwecksetzungen

In der üblichen, zweckrationalen Betrachtungsweise, die normalerweise den Handlungsprozess steuert, wird eine Situation erst dann handlungsrelevant, wenn ein Zweck gesetzt bzw. ein Bedürfnis manifest geworden ist. Für den zweckrational Handelnden stellt sich daher primär das Problem der zweckmässigen Mittelwahl, während die Zwecksetzung bzw. das zu befriedigende Bedürfnis als (problemlos) gegeben vorausgesetzt wird. Anders beim Handelnden, der sich an "idealen Begriffen" im oben beschriebenen Sinne orientieren will. Für ihn wird die zu realisierende Zwecksetzung bzw. das zu befriedigende Bedürfnis zu einem zentralen Problem, das bei der "Umsetzung" jener Werte gelöst werden muss. Entsprechend hat sich das Subjekt also zunächst damit auseinanderzusetzen, welche Zwecksetzung (im Sinne einer zu inszenierenden Situationsveränderung) vorzunehmen ist bzw. welches Bedürfnis in einer bestimmten Situation zu befriedigen und welches zurückzustellen ist, falls eine entsprechende Wertsetzung situationsgemäss konkretisiert werden soll.⁴

(2) Ideale Begriffe bezeichnen keine objektiv-operationalen Kriterien für eine adäquate Verwirklichung und Beurteilung von Handlungen.

Der Handelnde, der sein Handeln nach einem bestimmten (operationalisierbaren) Zweck⁵ ausrichtet, findet in eben diesem Zweck den intersubjektiv verbindlichen Massstab für das Gelingen oder Misslingen seiner Tätigkeit: Wenn der durch den Zweck bezeichnete Zustand realisiert ist, ist auch die Handlung angemessen ausgeführt worden.

Anders für den Handelnden, der sich an idealen Begriffen orientieren will: Für diesen gibt es kein eindeutiges Kriterium für eine begriffsadäquate Handlung, da der Handelnde ein solches Kriterium durch die situative Deutung seiner Zielsetzung selber erst gewinnen muss. Das heisst nun nicht, dass die zu leistende Konkretisierung der uneingeschränkten Beliebigkeit des Subjektes überlassen würde. Vielmehr definieren die als gültig erachteten Werte die Ordnung einer idealen Struktur, unter deren Mass eine konkrete Situation zu stellen ist.⁶ Eine solche "Ordnung" muss im Sinne eines "generativen Prinzips" verstanden werden: nämlich als Aufforderung, die bezeichnete ideale Strukturqualität

situationsadäquat zu interpretieren und umzusetzen, und zwar entsprechend denjenigen in früherer Zeit subjektiv erlebten situativen "Ordnungen", bei deren faktischem Bestand dieselben begrifflichen Termini verwendet wurden. (Das Kind erlebt beispielsweise, wie es bei bestimmten Handlungen in bestimmten Situationen - d.h. bei Bestehen von bestimmten "strukturellen Ordnungen" - als "sachlich" gelobt oder als "unkritisch" getadelt wird.)

Der Handelnde, der sich nach einem idealen Begriff orientiert, muss demnach selber in der aktuellen und konkreten Situation denjenigen (operational-konkreten) Massstab entwerfen, der einerseits der aktuellen Situation und andererseits der subjektiv ausgebildeten strukturellen Ordnung optimal zu entsprechen scheint. Dieser Entwurf lässt sich zwar in der (monologischen oder dialogischen) Auseinandersetzung kritisch hinterfragen, kann aber nicht intersubjektiv-verbindlich, d.h. mittels logisch und empirisch zwingender Argumente, als richtig oder falsch ausgewiesen werden: er bleibt letztlich der Eigenverantwortung des handelnden Subjektes überlassen. Damit wird deutlich, dass "ideale Begriffe" dem Handelnden in einer ausgezeichneten Weise Autonomie gewähren: eben deshalb, weil dieser den Massstab zur Beurteilung seiner Handlung in einem interpretativen Akt selber ausbilden und in der aktuellen Situation eigenverantwortlich konkretisieren muss.

(3) Ideale Begriffe lassen offen, welche Situationsmerkmale für das Handeln bedeutsam sind.

Der Handelnde, der sich bei seinem Tun nach bestimmten (operationalisierbaren) Zwecken ausrichtet, erhält durch die Zweckbestimmung gleichzeitig Anhaltspunkte darüber, welche Situationsmerkmale für die Realisierung der betreffenden Zwecke relevant sind: Aus der verbindlich feststellbaren Rückmeldung über Erfolg oder Misserfolg ergibt sich eine ausserordentlich wertvolle Routinisierung, welche die Aufmerksamkeit des Handelnden entlastet zugunsten der Konzentration auf die bedeutsamsten Situationsmerkmale. Diese Routinisierung ist deshalb relativ unproblematisch, weil die Feststellbarkeit der Zweckserfüllung die Angemessenheit der selektiven Aufmerksamkeitslenkung garantiert.

Anders beim Handelnden, der sich an "idealen Begriffen" orientieren will: Für ihn bleibt zunächst offen, welche (deskriptiven) Merkmale

in einer konkreten Situation besonders zu beachten sind und welche vernachlässigt werden können. Daraus ergibt es sich, dass hier prinzipiell die ganze Situation in ihrer Einmaligkeit zu berücksichtigen ist und dass sich die Selektion der bedeutsamen Situationsmerkmale als ein immer wieder von neuem aktuelles Problem zeigt. Demgegenüber birgt jede Routinisierung die Gefahr in sich, die zu leistende Konkretisierung einer Zielsetzung zu verzerren.

(4) Ideale Begriffe bezeichnen keine Relevanzbereiche

Für denjenigen, der sein Handeln auf (operationalisierbare) Zwecke hin orientiert, ist auch der Relevanzbereich für dieses sein Handeln kein Problem: Der Handelnde ist immer dann zum Handeln aufgefordert, wenn der betreffende Zweck entweder befohlen oder durch das entsprechende zugrundeliegende Bedürfnis bzw. durch den entsprechenden Zweckzusammenhang akut geworden ist.⁷

Anders wiederum beim Handelnden, der sich an "idealen Begriffen" orientieren will. Hier bleibt offen, welche Situationen im Hinblick auf die als gültig erachteten Wertsetzungen hin handlungsrelevant sind. Mit anderen Worten: Es stellt sich für den Handelnden zunächst das Problem, auf welche konkreten Situationen sich eine Aufforderung (z.B. nach selbständigem oder kritischem Verhalten) bezieht. Diese Offenheit bringt es dann mit sich, dass die entsprechenden Begriffe prinzipiell für den ganzen Handlungsprozess permanent relevant sind: Es gibt nicht bestimmte "Sequenzen", mit deren Erreichen dann die Aufforderung beendet ist. Im alltäglichen Sprachgebrauch hat diese Eigenheit ihren Niederschlag darin gefunden, dass die hier zur Diskussion stehenden Begriffe auf "Haltungen" (statt nur auf Handlungen) bezogen werden. M.E. ist hiermit genau die hier angesprochene permanente Bereitschaft mitgemeint, die begriffrelevanten Situationen aufzuspüren und das Handeln auf Werte auszurichten, deren Geltungsbereich nicht bedürfnis- oder zweckgebunden festgelegt ist.

4.3 Theoreme zur praktischen Funktion von allgemeinen Erziehungszielen unter Berücksichtigung ihres idealen Begriffsgehaltes

Im Hinblick auf den Eigenstatus von idealen Begriffen, den wir im vorangegangenen Abschnitt zu explizieren versucht haben, können wir nun daran gehen, die Praxisfunktion von allgemeinen Erziehungszielen näher zu bestimmen. Diese Funktionsbestimmung, die unmittelbar auf die vorgeschlagene Charakterisierung von idealen Begriffen Bezug nimmt, soll hierbei in der Form von vier Theoremen geschehen.

Theorem 1: Allgemeine Erziehungsziele müssen als praktische Prinzipien verstanden werden.

Allgemeine Erziehungsziele, die sich durch ihren idealen Gehalt auszeichnen, besitzen die Funktion von praktischen Prinzipien: Sie sind abstrakte Kriterien für die Gestaltung menschlicher Praxis und erhalten nur dann einen Realitätsbezug, wenn sie (a) im Bewusstsein des Handelnden als praktische Orientierungspunkte Geltung besitzen und (b) durch einen situativen Deutungsprozess auf den aktuellen Handlungsprozess bezogen werden. Allgemeine Erziehungsziele sind in diesem Sinne "Ziele des Handlungsgefüges" (Elliot 1973), die - im Unterschied zu Zwecksetzungen - nicht in der Fertigstellung eines Produktes, sondern in der (immer wieder von neuem zu leistenden) kritischen Selbstreflexion über den aktuellen Handlungsvollzug ihre eigentliche Erfüllung finden. Der Unterschied zwischen jener zweckrationalen Auffassung, welche die allgemeinen Erziehungsziele primär als Lernziele (d.h. als Aufforderungen zur Herstellung bestimmter Dispositionen beim Schüler) betrachtet und der von uns hier vorgeschlagenen Interpretation kann etwa dadurch symbolisiert werden, dass wir es für angemessener halten, an die Stelle der üblichen Ausdrücke wie "Kritikfähigkeit", "Fähigkeit zur Sachlichkeit", "Fähigkeit zur Toleranz" die imperative Form "sei kritisch", "sei sachlich", "sei tolerant" zu setzen.⁸ Dies will natürlich nicht heissen, dass praktische Prinzipien für ihre Realisierung keine Lernprozesse implizieren würden; auf diesen Punkt werden wir in Abschnitt 4.6 noch ausführlicher zu sprechen kommen. An dieser Stelle soll der vorläufige Hinweis genügen, dass gemäss der hier vorgeschlagenen Funktionsbestimmung der Lernaspekt (im technologischen Sinne) in einer zweifachen Weise relativiert wird:

- a) Praktische Prinzipien richten sich an den Lehrer (und an den Schüler) grundsätzlich unabhängig davon, ob durch deren Beachtung ein Lernprozess initiiert wird oder nicht, denn: Praktische Prinzipien finden die Legitimation für ihre Anwendung primär in einem bestimmten Welt- und Menschenbild, das einzig durch die konkrete Anwendung im je aktuellen Handlungsvollzug die ihm zukommende sinngebende Funktion zu erfüllen vermag. Demnach bildet die schulspezifische Forderung, dass der Schüler jene Prinzipien "lernen" soll, einzig eine zusätzliche und eine nur zweitrangige Rechtfertigung für deren praktische Umsetzung im Unterricht.
- b) Es gibt keinen "Schülerzustand" (verstanden als ein erreichtes Lernziel), das den Lehrenden bzw. den Lernenden dazu berechtigen würde, die entsprechende "Norm" als erfüllt und somit als nicht mehr handlungsrelevant zu betrachten. Dies bedeutet u.a., dass sich der Geltungsanspruch von praktischen Prinzipien nicht aus didaktischen Gründen "neutralisieren" bzw. auf bestimmte, zeitlich und örtlich eingegrenzte Unterrichtssituationen und -sequenzen einschränken lässt.

Die hier vorgeschlagene Relativierung des Lernaspektes ist in unserem Zusammenhang insbesondere deshalb von zentraler Bedeutung, weil die lerntheoretische Auffassung, welche die allgemeinen Erziehungsziele in zweckrational herstellbare Dispositionen umdeutet, die selbstkritische Funktion jener Begriffe verschwinden lässt. Die Sprache zeichnet hierbei den Weg vor: Indem das Suffix "-fähigkeit" an die entsprechenden Termini angehängt wird, werden diese zu einem Problem des Lernens gemacht. In der Folge davon erwartet der Lehrer "Lernleistungen" des Schülers, womit er sich gleichzeitig an der implizit enthaltenen moralischen Forderung an sich selber vorbeidrücken kann (vgl. Hentig 1976, S.17). Der Schüler seinerseits braucht sich ebenfalls nur insofern um jene Ziele zu kümmern, als er in ferner Zukunft nicht eine bestimmte Fähigkeit bei sich vermissen will (was ihm kaum eine grosse Sorge bereiten wird, zumal der Lehrer ja die Verantwortung für diesen Lernprozess trägt!): auch für ihn geht somit der aktuelle unbedingte und selbstkritische Anspruch jener Werte verloren. Unser Vorschlag, Erziehungsziele als moralische Imperative zu formulieren, setzt genau an

diesem Punkte an: Er zielt darauf ab, die unbedingte und selbstkritische Funktion jener Zielsetzungen zur Geltung zu bringen, um die in den genannten Zielformulierungen enthaltene nicht-technologische Handlungsqualität für die erzieherische Praxis zurückzugewinnen.

Theorem 2: Allgemeine Erziehungsziele als praktische Prinzipien verlangen nach einem situativen Deutungsprozess.

Praktische Prinzipien unterscheiden sich von erzieherischen Verhaltensvorschriften (z.B. "In der Schule isst man nicht" oder "ein Erstklässler sollte lesen können") unter anderem dadurch, dass sie weder eine konkrete Handlung bezeichnen noch ein operationalisierbares Kriterium (Ziel) für das Gelingen einer Handlung angeben (vgl. Abschnitt 4.2). Infolgedessen enthalten sie implizit eine Aufforderung an den Handelnden, die als gültig erachteten Prinzipien selber auf eine gegebene Situation hin zu interpretieren bzw. zu konkretisieren. Damit hängt es von der subjektiven, situationsspezifischen Deutung ab, welche Verhaltensweisen des Lehrers und welche Verhaltensweisen des Schülers als prinzipiengemäss betrachtet werden. Dies bedeutet zwar einerseits eine nicht aufhebbare Unsicherheit bezüglich des Gelingens oder Scheiterns einer Handlung in Hinsicht auf die betreffenden Prinzipien. (Es gibt keine logisch-zwingenden Argumente zum Nachweis der Prinzipiengemässheit einer Handlung). Auf der andern Seite aber bringen praktische Prinzipien auch eine Freisetzung des Individuums mit sich: Die Forderung nach der Berücksichtigung von praktischen Prinzipien impliziert nämlich keine Einschränkung der persönlichen Autonomie, sondern baut auf dieser auf (die situative Deutung muss vom handelnden Subjekt selber geleistet werden und liegt in dessen Verantwortungsbereich). Ein Erziehungsprozess, der auf praktische Prinzipien ausgerichtet ist, setzt daher das Bewusstsein voraus, dass der subjektive und situative Deutungsprozess nicht einfach übersprungen werden kann. Beispielsweise kann ein erziehungszielgemässes Handeln nicht einfach durch einen Satz von allgemein-gültigen Regeln (Rezepten) definiert werden. Zudem zielen die entsprechenden Begriffe von ihrem Anspruch her nicht auf die Ausbildung von Automatismen und Routinen (weder beim Lehrer noch beim Schüler!) ab, da der jeweils notwendige Deutungsprozess auch auf einer "fortgeschritteneren" Stufe nicht übersprungen werden kann. Schliesslich ist die Fragwürdigkeit der sich im

Erziehungsprozess aufdrängenden transsubjektiven Unterstellung ("Weil Hilfsbereitschaft ein Erziehungsziel ist, muss der andere - d.h. hier: der Schüler - die Handlung H vollziehen") stets zu vergegenwärtigen: Auf jeden Fall muss die vom Lehrer stellvertretend für den Schüler vorgenommene Deutung eines bestimmten Prinzips in einer bestimmten Situation explizit gemacht, d.h. dem Schüler erläutert werden.

Theorem 3: Allgemeine Erziehungsziele als praktische Prinzipien besitzen einen situationsunspezifischen Geltungsanspruch.

Praktische Prinzipien sind nicht auf bestimmte Situationen und Zwecke hin spezifiziert: Wie bereits aus ihrer Formulierung ersichtlich wird (z.B. "sei tolerant", "argumentiere sachlich"), handelt es sich um "unbedingte" Imperative bzw. Normen, welche nicht in der "Wenn-Dann-Form" formuliert sind (also beispielsweise nicht, "wenn Situation S vorliegt, so sei kritisch" oder "wenn du den Zweck Z erreichen willst, so sei sachlich") (vgl. hierzu Cramer 1972).

In diesem Sinne bezeichnen allgemeine Erziehungsziele als praktische Prinzipien Situations- bzw. Handlungsqualitäten, welche - bei Anerkennung des entsprechenden Prinzips - in prinzipiell beliebigen Situationen, bei prinzipiell beliebigen (zweckrationalen) Tätigkeiten und für die Erfüllung prinzipiell beliebiger Rollen relevant sein können. Im Hinblick auf einen solchen "übergreifenden" Geltungsbereich kann auch die übliche Redeweise, dass allgemeine Erziehungsziele den einzelnen Lernsituationen bzw. Lernzielen übergeordnet sind, gerechtfertigt werden: Praktische Prinzipien sollten grundsätzlich in jedem unterrichtlichen Handeln - unabhängig vom jeweils gesetzten oder bereits erreichten (fachlichen) Lernziel - beachtet werden.⁹ Demnach ist eine Apriori-Ausgrenzung von bestimmten Situationen aus dem Geltungsbereich von Erziehungszielen (etwa im Sinne einer Einschränkung auf ein Fach "Lebenskunde") unzulässig und der Intention von praktischen Prinzipien entgegengesetzt.

Der situationsunspezifische Geltungsanspruch von praktischen Prinzipien verweist zudem noch auf eine weitere Eigenheit einer prinzipienorientierten Erziehungspraxis: In dem Masse nämlich, als der konkrete Geltungsanspruch von Erziehungszielen offen steht, muss der Handelnde in

der konkreten Situation selber über deren Prinzipienrelevanz entscheiden. Dies bedeutet, dass die Frage nach einer erziehungszielgemässen Unterrichtspraxis sich nicht auf die "Auslegung" der entsprechenden Zielformulierungen beschränken darf, sondern dass die (prinzipienorientierte) Interpretation der konkreten erzieherischen Situation als gleichwertiges Problem berücksichtigt werden muss, denn: Situationsdeutung und Prinzipiendeutung verhalten sich zueinander reflexiv, d.h. sie bedingen sich gegenseitig. Entsprechend darf das Umsetzungsproblem von allgemeinen Erziehungszielen nicht ausschliesslich in der Gewinnung von möglichst konkreten Kriterien zur zielgemässen Bewertung von scheinbar objektiv gegebenen Situationen gesehen werden. Als gleichursprünglich zeigt sich das Problem der Auswahl und Strukturierung der möglichen relevanten "Daten", d.h. die Wahrnehmung und Interpretation der jeweiligen erzieherischen Situation.¹⁰

Theorem 4: Allgemeine Erziehungsziele als praktische Prinzipien lassen sich nicht delegieren.

Die Behauptung, dass sich allgemeine Erziehungsziele im Sinne von praktischen Prinzipien nicht delegieren lassen, findet ihre Begründung zunächst einmal in deren unspezifischem Geltungsanspruch (vgl. Theorem 3): Grundsätzlich kann sich demnach nämlich keine Person aufgrund einer bestimmten Rollen- oder Statuszugehörigkeit von den hier gemeinten Handlungsorientierungen entlasten (es sei denn, er bestreitet die Gültigkeit des betreffenden Prinzips!). Dies bedeutet beispielsweise, dass der vielgenannte Unterschied zwischen Theoretiker und Praktiker oder zwischen Lehrer und Schüler unter dieser Perspektive nicht geltend gemacht werden kann. Sie alle sind aufgefordert, das persönliche Handeln an den von ihnen als gültig erkannten praktischen Prinzipien zu orientieren. Das hier angeführte Theorem ist aber noch in einem weiteren Sinne zu verstehen. Wird nämlich der vom handelnden Subjekt zu leistende Deutungsprozess und - damit verbunden - die fehlende transsubjektive Verbindlichkeit des konkreten Anspruches als ein konstitutives Moment eines jeden prinziporientierten Handelns verstanden (vgl. Theorem 2), so ergibt sich hieraus die Konsequenz, dass sich dieser Deutungsprozess nicht stellvertretend vollziehen lässt. Beispielsweise kann weder der Lehrplanhersteller den Lehrer noch der Lehrer den Schüler von dieser

Interpretationsaufgabe entlasten (wohl aber in beratender Funktion behilflich sein!) Eine institutionalisierte Zuordnung von bestimmten Verhaltensnormen oder Zwecksetzungen zu irgendwelchen Prinzipien gefährdet gleichzeitig für den Adressaten die spezifische Qualität eines prinzipienorientierten Handelns. Der Adressat wird dann unter Umständen nämlich zu einem blossen Auftragsempfänger, dessen Handlung nun zwar als zweckmässig oder als normgerecht beurteilt werden kann, nicht aber - gleichsam automatisch - nun auch den Kriterien einer prinzipienorientierten Praxis entspricht (eben weil in diesem Falle der persönliche, situative Deutungsprozess fehlt!).¹¹ In diesem Sinne bezeichnen allgemeine Erziehungsziele - verstanden als praktische Prinzipien - gleichzeitig die Grenzen der Institutionalisierung von erzieherischem Handeln.

4.4 Bedingende Prinzipien des Erziehungsprozesses: Kritische Haltung, Eigenverantwortlichkeit, Geltenlassen, Offenheit

Im vorangegangenen Abschnitt haben wir versucht, die praktische Funktion von allgemeinen Erziehungszielen in Hinsicht auf deren idealen Begriffsinhalt näher zu bestimmen. In dieser Absicht haben wir in vier Theoremen die Bedeutung von allgemeinen Erziehungszielen als praktische Prinzipien beschrieben, hierbei unsere (formale) Betrachtungsweise indessen auf die Funktion von beliebigen allgemeinen Erziehungszielen gerichtet, während die Frage nach der Geltung von bestimmten, ihrem Inhalt nach als legitim betrachteten Prinzipien unberührt blieb.

Diese Thematik wollen wir nun in diesem Abschnitt aufgreifen, allerdings nicht etwa unter dem Anspruch, das hier angesprochene Legitimationsproblem grundsätzlich bearbeiten zu wollen.¹² Wir glauben indessen, auf Grund der Überlegungen zum Eigenstatus von "idealen Begriffen" bzw. von "Leerformeln", einzelne allgemeine Erziehungsziele (im Sinne von praktischen Prinzipien) als "bedingende Erziehungsziele" bzw. als "bedingende Prinzipien" auszeichnen zu können: d.h. als Prinzipien, deren Berücksichtigung die Voraussetzung dafür bildet, dass (beliebige) allgemeine Erziehungsziele die ihnen zukommende praktische Funktion (die wir in ihrem idealen Charakter begründet haben) überhaupt zu erfüllen vermögen. Ihre Geltung kann in diesem Sinne als Bedingung der Möglichkeit

einer Konkretisierung von allgemeinen Erziehungszielen bzw. von praktischen Prinzipien betrachtet werden. Bedingende Prinzipien, deren Rechtfertigung in deren eigenem methodischen Status (idealer Begriffscharakter!) liegt, besitzen somit einen universellen Geltungsanspruch: Ihr Geltungsanspruch ist grundsätzlich nicht einfach in der Beliebigkeit eines persönlichen oder eines demokratischen Entscheides begründet, sondern er muss von jedem akzeptiert werden, der die allgemeinen Erziehungsziele trotz ihrer "Leerformelhaftigkeit" als "konkretisierungsfähig" betrachtet.

Vorausgehend muss hier allerdings noch darauf hingewiesen werden, dass die bedingenden Prinzipien, die im folgenden kurz zu beschreiben sind, nicht das Insgesamt der für den Unterricht sinnvollen praktischen Prinzipien festlegen. Vielmehr wird ein Schulsystem, das ja immer auch ein bestimmtes historisch und gesellschaftlich bedingtes Selbstverständnis widerspiegelt, noch weitere solche Zielsetzungen für die Erfüllung des erzieherischen Auftrages als unerlässlich erachten (vgl. z.B. Rülcker 1978). Die hier erwähnten bedingenden Prinzipien umschreiben somit nichts anderes als einen notwendigen Minimalbestand von praktischen Prinzipien, der grundsätzlich noch erweiterungsbedürftig ist.

(1) Eigenverantwortlichkeit

Die Forderung nach Eigenverantwortlichkeit findet ihre Begründung hauptsächlich in der Unmöglichkeit, objektiv-operationale Kriterien für eine adäquate Verwirklichung der als gültig erachteten Prinzipien anzugeben: or allem in nicht-trivialen Situationen bleibt ja letztlich ungewiss, ob mein Handeln und Urteilen prinzipiengemäss ist bzw. welches Prinzip für die Beurteilung einer gegebenen Situation als Kriterium betrachtet werden muss

Handeln in Eigenverantwortlichkeit meint zunächst einmal, die hier erwähnte Unsicherheit auf sich zu nehmen und darauf zu verzichten, sich nach "Scheinsicherheiten" hin zu orientieren (z.B. nach der Meinung einer Mehrheit), um sich dadurch zu entlasten. Handeln in Eigenverantwortlichkeit meint auch, die Konsequenzen des eigenen Handelns realitätsgerecht abzuschätzen, um so die eigene Tätigkeit gerade hinsichtlich der absehbaren Folgen vor sich und vor den andern im Hinblick auf die

geltenden Prinzipien verantworten zu können. Eigenverantwortlichkeit als praktisches Prinzip verlangt schliesslich, selbständig Situationen und Handlungen auf ihre Prinzipiengemässheit zu überprüfen und gegebenenfalls die notwendigen Konsequenzen zu ziehen (vgl. hierzu auch das Prinzip "kritische Haltung").

(2) Kritische Haltung

Die Forderung nach einer kritischen Haltung ergibt sich als eine weitere Konsequenz aus dem Eigenstatus von allgemeinen Erziehungszielen bzw. von praktischen Prinzipien. Da nämlich offen bleibt, welche Handlung denn eigentlich prinzipiengemäss ist und auf welche Situationen die als gültig erachteten Prinzipien anzuwenden sind, ist eine permanente kritische Befragung in einem zweifachen Sinne unerlässlich:

- im Sinne einer ständigen Befragung der Situationen darauf hin, ob sie "prinzipien-relevant" sind ("Liegt hier eine Situation vor, in der beispielsweise gegen das Prinzip "Eigenverantwortlichkeit" verstossen wird oder verstossen werden könnte?");
- im Sinne einer ständigen Befragung der eigenen Handlungen (der eigenen Urteile) darauf hin, ob diese "prinzipien-adäquat" sind ("Handle ich jetzt tatsächlich so, wie es das Prinzip, welches ich als relevant betrachte, erfordern würde?").

Die kritische Haltung, die hier gefordert wird, ist zudem auch gegenüber dieser selber (d.h. gegenüber der kritischen Haltung) notwendig. Auch das hier genannte bedingende Prinzip hat ja "Idealitätscharakter" und muss entsprechend gedeutet und auf gegebene Situationen hin konkretisiert werden. Mit anderen Worten: Auch bezüglich der eigenen kritischen Haltung ist eine permanente kritische Befragung erforderlich, etwa im Sinne von: "Urteile und handle ich so, dass ich dem Prinzip "kritische Haltung" gerecht zu werden vermag?".

Auf die hiermit angesprochene Zirkularität, die übrigens auch für die anderen bedingenden Prinzipien gilt, werden wir am Schluss dieses Abschnittes noch kurz zu sprechen kommen.

(3) Geltenlassen

Auch die Forderung, den anderen gelten zu lassen, ergibt sich aus der Einsicht in die Unmöglichkeit, aus den handlungsleitenden Prinzipien

Kriterien bzw. Handlungen intersubjektiv-verbindlich zu "deduzieren". Infolge der hiermit verbundenen Unbestimmtheit muss ich nämlich dem anderen zugestehen, dass er grundsätzlich die Situation anders sehen, anders beurteilen, andere Interessen haben und dass er auch anders handeln bzw. sein Handeln anders rechtfertigen kann. Dies bedeutet, dass ich die für mich beanspruchte Eigenverantwortlichkeit (vgl. das Prinzip "Eigenverantwortlichkeit"!) auch dem anderen zugestehen muss, was unter anderem auch einen Verzicht verlangt, den anderen zur Konformität oder zum "blinden Gehorsam" zwingen zu wollen. Gerade der Versuch, das hier angesprochene Prinzip "Geltenlassen" auf konkrete Situationen (z.B. auf den erzieherischen Alltag) anzuwenden, zeigt übrigens exemplarisch die Schwierigkeit einer situationsadäquaten Interpretation von praktischen Prinzipien auf. So liegt beispielsweise in der Beantwortung der Frage, in welchen Situationen die Eigenverantwortlichkeit einem Schüler - trotz der Anerkennung des genannten Prinzips - abgesprochen werden muss, das wohl zentralste Problem jeder erzieherischen Tätigkeit. Genauso deutlich zeigt sich hier indessen auch, dass auf diese Frage auf keinen Fall rezeptartig geantwortet werden kann.

(4) Offenheit

Die Forderung nach Offenheit schliesst an die Einsicht an, dass praktische Prinzipien eine situative Deutung verlangen, die vom handelnden Subjekt selber (in Eigenverantwortung und kritischer Haltung) geleistet werden muss. Gerade die Tatsache, dass jener notwendige Deutungsprozess unvermeidbar mit Unsicherheit und mangelnder Objektivität belastet ist, macht nämlich deutlich, dass die intersubjektive Auseinandersetzung im (zwanglosen) Gespräch zu einer unerlässlichen Hilfe für die zu leistende Deutung bzw. für die zu treffende Entscheidung wird. In der Konfrontation mit einer Vielzahl von unterschiedlichen Auffassungen können nämlich Perspektiven eröffnet werden, welche der eigenen Einschätzung der Situation bzw. der eigenen (subjektiven) Deutung des entsprechenden Prinzips unter Umständen entgangen wären. Das offene Gespräch wird so zu einer Chance, um die mit der Deutungsbedürftigkeit jener Begriffe verbundene Subjektivität und die damit drohende Willkür zu relativieren.¹³ Dies allerdings setzt voraus, dass der Handelnde bereit ist, über die situationsspezifischen Deutungen derjenigen Prinzipien, die er als

gültig betrachtet, in selbstkritischer Haltung zu sprechen. Vorausgesetzt ist ferner auch dessen Bereitschaft, die Meinung des anderen anzuhören und die allenfalls unterschiedlichen Ansichten nicht bereits zum vornhinein zu disqualifizieren bzw. durch ausgesprochene oder unausgesprochene Sanktionen zu unterbinden (vgl. hierzu das Prinzip "Geltenlassen").

Den hier dargelegten bedingenden Prinzipien, die wir mit den Begriffen "Eigenverantwortlichkeit", "Kritische Haltung", "Geltenlassen" und "Offenheit" überschrieben haben, müssen abschliessend noch drei Bemerkungen beigelegt werden:

Zum einen muss hier die bereits erwähnte Zirkularität, auf welche die bedingenden Prinzipien verweisen, kurz angesprochen werden: Die soeben erwähnten Prinzipien bilden nämlich nicht nur die Voraussetzung für die Möglichkeit der Praxiswirksamkeit von weiteren Prinzipien, sondern sie sind - da sie selber auch im Bereich der idealen Begriffe zu lokalisieren sind - Bedingungen ihrer selbst. Mit anderen Worten: Da die bedingenden Prinzipien ("Eigenverantwortlichkeit", "Kritische Haltung", "Geltenlassen", "Offenheit") für ihre eigene Konkretisierung genauso nach einem situativen Deutungsprozess verlangen, kann deren angemessene Umsetzung ebenfalls nicht eindeutig und intersubjektiv verbindlich festgestellt werden. Die Beachtung dieser Tatsache und der damit verbundenen Problematik bildet eine wichtige Voraussetzung für die Realisierung eines Konkretisierungsprozesses, welcher dem Anspruch von allgemeinen Erziehungszielen gerecht werden will. Gleichzeitig ist damit natürlich auch die Frage aufgeworfen nach dem (psychogenetischen) Ursprung eines prinzipiengemässen Handelns: Entwicklungstheoretisch betrachtet muss ja der hier skizzierte Prozess irgendwo seinen Ausgangspunkt nehmen, wobei die Geltung der bedingenden Prinzipien nicht als bereits gegeben vorausgesetzt werden darf. Zur Beantwortung dieser Frage muss hier auf die Untersuchungen zur moralischen Entwicklung hingewiesen werden (vgl. z.B. Piaget 1973, Kohlberg 1974). Im Hinblick auf jene Untersuchungen drängt sich die Vermutung auf, dass die hier vorgeschlagene Unterscheidung zwischen einem ausschliesslich an zweckrationalen

Normen und technologischen Rezepten orientierten Handeln und einem Handeln, das ideale Begriffe im Sinne von praktischen Prinzipien berücksichtigt, in Analogie verstanden werden muss zur Differenzierung zwischen der frühen und der fortgeschrittenen Stufe der Moral. Entsprechend muss ein Entwicklungsverlauf angenommen werden, der u.a. zu einer Entwicklungsstufe führt, in welcher das Individuum sich nicht nur um ein prinzipienorientiertes Handeln bemüht, sondern gleichzeitig - in substantieller Abhängigkeit davon - auch den Geltungsanspruch der genannten bedingenden Prinzipien einsieht und akzeptiert.

Mit einer zweiten Bemerkung muss ferner auf das in sich widersprüchliche Spannungsfeld hingewiesen werden, welches durch die genannten bedingenden Prinzipien umschrieben wird. Auf der einen Seite werden hier ja Prinzipien postuliert, deren Geltungsanspruch im nicht-transsubjektiven Charakter der situativen Deutungen fundiert sind ("Eigenverantwortlichkeit", "Geltenlassen"). Auf der anderen Seite dagegen wird gleichzeitig auch eine engagierte und offene Auseinandersetzung im Gespräch gefordert - dies trotz der behaupteten Unverbindlichkeit eines zufällig erreichten oder argumentativ herbeigeführten Konsenses. Damit aber wird nun auch in unserem Konkretisierungsverständnis die von Habermas ausgeführte Idee der "kontrafaktischen Unterstellung" relevant: Der Konkretisierungsprozess von idealen Begriffen setzt offensichtlich voraus, dass der Handelnde um den subjektiven Charakter seiner situativen Deutungen weiss und trotzdem in der alltäglichen Praxis deren "Konsensfähigkeit" unterstellt. Mit anderen Worten: Der Handelnde muss die Eigenverantwortlichkeit bezüglich der Zielkonkretisierungen für sich und für die anderen akzeptieren und gleichzeitig Gesprächssituationen aufsuchen, in denen er sich in der Weise engagiert, als ob er für die zu leistenden Konkretisierungen auf einen intersubjektiv-verbindlichen Konsens angewiesen wäre. In diesem Sinne kommt den bedingenden Prinzipien nicht zuletzt die Funktion zu, sowohl die Gefahr eines verkürzten Individualismus als auch die täuschende Sicherheit eines faktisch erzielten Konsenses immer wieder ins Bewusstsein zu rufen, um auf diese Weise die permanent drohenden Verzerrungen in die Gestaltung der Lebenspraxis (d.h. hier: in die Gestaltung der Unterrichtspraxis) einzubeziehen.

Eine dritte Bemerkung schliesslich drängt sich auf im Hinblick auf die u. U. willkürlich anmutende Auswahl der Begriffe, die wir als "bedingende Prinzipien" ausgezeichnet haben. Zum einen weist nämlich die Tatsache, dass die gewählten Termini ("Eigenverantwortlichkeit", "kritische Haltung", "Geltenlassen", "Offenheit") der Alltagssprache entstammen, darauf hin, dass die abstrakte Bedeutung jener Begriffe nicht zwingend auf das von uns vorgeschlagene Verständnis festgelegt werden kann: Es darf auf keinen Fall übersehen werden, dass die genannten Prinzipien auch auf einen anderen als den hier aufgeführten theoretischen Kontext bezogen bzw. aus einem anderen (z.B. anthropologischen, sozial- oder individualethischen) Sinnzusammenhang heraus begründet werden können und zusätzlich zu unserem Vorschlag auch begründet werden müssen. In diesem Sinne muss von einem "Bedeutungsüberschuss" der gewählten Prinzipien gegenüber der hier vorgenommenen theoretischen (und damit aspektgebundenen!) Bedeutungszuschreibung gesprochen werden, womit folgendes gemeint ist: Die Begriffe "Eigenverantwortlichkeit", "kritische Haltung", "Geltenlassen" und "Offenheit" können nicht auf den oben skizzierten - unter dem Aspekt des Konkretisierungsproblemekes begründeten - Begriffsinhalt eingeschränkt werden, sondern besitzen in der praktischen Verwendung eine entschieden umfassendere Bedeutung.

Zum andern wird bei kritischer Betrachtung auch die Beschränkung der bedingenden Prinzipien auf die vier vorgeschlagenen Begriffe kaum als zwingend erscheinen: Es lässt sich vermuten, dass noch weitere Prinzipien mit plausiblen Argumenten auf den dargelegten Begründungszusammenhang bezogen und damit ebenfalls als "bedingende Prinzipien" ausgegeben werden könnten. Wenn wir davon ausgehen, dass diese konzeptuelle Offenheit die Erfüllung der praktischen (handlungsleitenden) Funktion kaum in einem negativen Sinne beeinträchtigen wird, so liegt dies nicht zuletzt darin begründet, dass unserer Auffassung gemäss der Zusammenhang zwischen den postulierten Prinzipien und der entsprechenden abstrakten Bedeutungs- bzw. Sinnkonstruktion auch für die alltägliche Praxisgestaltung nicht suspendiert werden darf. U.E. ist nämlich die interpretative Leistung, mit welcher die als gültig erachteten Prinzipien auf die abstrakte, legitimitätserweisende "Sinnwelt" bezogen werden, auf jeden Fall von zentraler Bedeutung, und zwar nicht nur für das abstrakte

Verständnis jener Begriffe, sondern auch für deren angemessene Konkretisierung in der alltäglichen Praxis. Damit aber wird deutlich, dass nicht allein die begriffliche Bezeichnung von bedingenden Prinzipien, sondern im gleichen Masse auch die vom handelnden Subjekt zu vollziehende Interpretation auf die (zumindest subjektiv plausible) Sinnkonstruktion hin - in unserem Falle auf die Ueberlegungen zum Konkretisierungsproblem - verantwortlich ist für eine prinzipiengemässe Praxisgestaltung. In dieser Betrachtungsweise umschreiben die aufgezählten bedingenden Prinzipien somit nichts anderes als notwendige Aspekte, die - angesichts des festgestellten Konkretisierungsproblem - für die Umsetzung von allgemeinen Erziehungszielen in der Praxis beachtet werden müssen. Wie weit diese notwendigen Aspekte gleichzeitig auch als hinreichende Kriterien für das Gelingen des Konkretisierungsprozesses betrachtet werden dürfen, hängt letztlich davon ab, in welcher Weise die Bezugnahme von jenen Prinzipien auf die entsprechende Sinnkonstruktion vom Handelnden geleistet wird, d.h. wieweit das Konkretisierungsproblem in den Begriffen "Eigenverantwortlichkeit", "kritische Haltung", "Gelassenheit" und "Offenheit" hinreichend umfassend vergegenwärtigt wird.

4.5 Zur praktischen Situierung prinzipienorientierten Handelns

In den bisherigen Ausführungen haben wir uns vorwiegend auf die Erörterung derjenigen Aspekte des Handelns konzentriert, welche für das Verständnis des methodischen Status von allgemeinen Erziehungszielen (von praktischen Prinzipien) von unmittelbarer Bedeutung sind. Nun besteht angesichts dieser einseitigen (weil aspektgebundenen) Thematisierung des Handlungsprozesses die Gefahr von Missverständnissen: Durch eine Verabsolutierung der hier hervorgehobenen Sichtweise könnten u.U. Fehlinterpretationen entstehen, welche die Grundintentionen der geäußerten Gedanken verfälschen könnten. Aus diesem Grunde drängt es sich auf, an dieser Stelle unsere bisherigen Ausführungen zu relativieren, d.h. sie in einem umfassenderen Praxisverständnis zu situieren.

So muss hier zunächst hervorgehoben werden, dass ein prinzipienorientiertes Handeln im dargestellten Sinne nicht als Alternative dem technologischen Denken und dem zweckrationalen Handeln entgegengestellt

werden darf. Vielmehr muss die postulierte "Prinzipienorientierung" gesehen werden in ihrer "transzendierenden Funktion", d.h. als Ueberhöhung jener Praxis, welche sich auf die optimale Mittelwahl für gegenwärtige Zwecke bzw. um die Optimierung von Zweckhierarchien konzentriert. Auf keinen Fall impliziert ein prinzipienorientiertes Handeln einen Verzicht auf technologische bzw. zweckrationale Ueberlegungen in der Erziehungspraxis. Beispielsweise ist in den bedingenden Prinzipien "Kritische Haltung" oder "Eigenverantwortlichkeit" notwendigerweise die Forderung mitenthalten, die absehbaren Folgen des eigenen Handelns (z.B. die durch das erzieherische Handeln hervorgerufenen Beeinflussungen der Schüler) realistisch abzuschätzen und in die betreffenden (prinzipienorientierten) Entscheidungen einzubeziehen.

Genauso wenig in Abrede gestellt wird zudem die Tatsache, dass es Situationen gibt, in denen Handlungen nicht (zumindest nicht bewusst) auf praktische Prinzipien bezogen werden. Es muss vielmehr angenommen werden, dass es im Ermessen des einzelnen liegt, zu entscheiden, ob er sein Handeln in einer bestimmten Situation auf die Prinzipienangemessenheit hin hinterfragen will oder nicht. Mit anderen Worten: Es mag durchaus Situationen geben (und wahrscheinlich ist dies im Alltagshandeln sogar die Mehrzahl der Situationen), welche nicht als "prinzipienrelevant" betrachtet werden und in denen ausschliesslich zweckrationale Ueberlegungen handlungsleitend sind. In diesem Sinne muss die Prinzipienorientierung selber als eine ideale und damit deutungsbedürftige Zielsetzung betrachtet werden, verstanden als Forderung, praktische Prinzipien (vermehrt) im eigenen Handeln zu berücksichtigen. Entsprechend gilt, dass ein erziehungszielgemässer Unterricht nur dann stattfinden kann, wenn der Lehrer (und die Schüler) grundsätzlich bereit sind, ihr Handeln auf die postulierten Werte hin auszurichten und kritisch zu hinterfragen, was wiederum bedeutet, dass die grundsätzliche Erziehungszielrelevanz einzelner Unterrichts- und Lebenssituationen überhaupt erst erfasst werden muss.

In diesem Zusammenhang muss schliesslich auch die Aussage nochmals aufgegriffen werden, dass praktische Prinzipien keine 'Routinisierung' des Handelns zulassen würden (vgl. Abschnitt 4.2). Damit will nämlich nicht etwa die Berechtigung eines jeden Routine-Erwerbs für den erzieherischen

Bereich bestritten sein. Die Routine, die ja in unmittelbarer Beziehung steht zur Optimierung von Mittel-Zweck-Relationen, hat in jeder Praxis (auch in der erzieherischen!) ihren legitimen Platz, zumindest in der Masse, in der zweckrationale Elemente in jeder Praxis notwendig sind. Die Forderung nach Prinzipienorientierung will indessen auf die Gefahren und Grenzen der "Routinisierung" hinweisen: Durch die Intention, das (erzieherische) Handeln unter das Kriterium von praktischen Prinzipien zu stellen, ist gerade dem Einmaligen der betreffenden Situation angemessen Rechnung zu tragen. Die zweckmässige(!) Klassifizierung und Schematisierung des Geschehens soll durch die prinzipiengemässe "Strukturierung" überhöht werden, was u.a. eine Hinterfragung der üblichen Handlungsgewohnheiten und Reduktionsmechanismen impliziert. In diesem Sinne ist mit der Forderung nach prinzipienorientiertem Handeln gleichzeitig das Problem der Dialektik zwischen Wiederholbarem und Unwiederholbarem, zwischen mechanischer Situationsbewältigung und einmaliger "Begegnung" angesprochen: Prinzipienorientiertes Handeln beinhaltet demnach immer auch die Aufforderung, die Routine nicht überhandnehmen zu lassen, das Einmalige nicht der rationellen Organisation zu opfern, sondern die Dynamik, die der Umgang mit Menschen immer in sich birgt, adäquat zu berücksichtigen.

Ein weiterer Praxis-Aspekt, der im Hinblick auf die bisherigen Ausführungen noch thematisiert werden muss, betrifft die gesellschaftlichen Bedingungen individuellen Handelns. Die vorangegangenen Ausführungen zum prinzipienorientierten Handeln mögen nämlich u.U. den Eindruck erweckt haben, als handle es sich bei dem vorgeschlagenen Ansatz um eine Renaissance jener Ideologie, welche das "gute" Handeln ausschliesslich in die Kompetenz eines innerlich starken Individuums legt, ohne dessen gesellschaftliche Abhängigkeit mit in die Reflexion einzubeziehen. In Wirklichkeit aber wird hier die Ansicht vertreten, dass die Berücksichtigung von praktischen Prinzipien im persönlichen Handeln durch die gesellschaftlichen Bedingungen, wenn auch nicht determiniert, so doch entscheidend beeinflusst wird; d.h.: Die gesellschaftliche Eingebundenheit der Person prägt u.E. nicht nur die Deutung der als gültig erachteten Prinzipien, sondern vermag auch eine konsequente Umsetzung jener Prinzipien in die Praxis zu erschweren oder gar zu verhindern.

Für unseren Zusammenhang bedeutet dies, dass prinzipienorientiertes Handeln immer auch eine bewusste und sorgfältige Identifizierung jener gesellschaftlichen "Widerstände" voraussetzt. So wird es also - zumindest unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen - unerlässlich sein, jeweils zu unterscheiden zwischen dem utopischen Anspruch von praktischen Prinzipien (der Projektion, was eine Konkretisierung jener Werte bedeuten würde, falls keine gesellschaftlichen - ökonomischen, institutionellen, politischen - Zwänge bestehen würden) und dem realitätsbezogenen Anspruch von praktischen Prinzipien (der Feststellung, was eine Konkretisierung angesichts der herrschenden Zwänge faktisch bedeutet). Wenn auch für die hier angesprochene Identifizierung der gesellschaftlichen Zwänge kein objektiver, logisch zwingender Massstab geltend gemacht werden kann (was als Zwang erlebt wird, ist im reflexiven Sinne selber auch abhängig von der subjektiven und gesellschaftlich vermittelten Deutung von idealen Begriffen!)¹⁴, so will dies keineswegs heissen, dass die Feststellung der Diskrepanz zwischen utopischen und realitätsbezogenem Anspruch folgenlos bleiben muss; im Gegenteil. Es wird vielmehr darum gehen müssen, über eine bloss konstatierende Einsicht hinaus aktiv zu werden im Dienste einer Verringerung jener Diskrepanzen.

In diesem Sinne verweist das prinzipienorientierte Handeln aus sich heraus noch auf ein weiteres bedingendes Prinzip, das etwa umschreibbar ist mit der Forderung nach einem gesellschaftskritischen Engagement.

Im pädagogischen Kontext bedeuten diese Ueberlegungen, dass es eine wesentliche Aufgabe des Erziehers sein muss, die in der prinzipienorientierten Reflexion angesprochene Spannung zwischen konkreter Utopie und realisierbarer Praxis wahrzunehmen und auszuhalten und diese Spannung nicht einfach durch eine vorschnelle Adaption der Ideale an die Realität zu verleugnen bzw. zu verdrängen. In unserem Verständnis umschliesst die Betrachtung des Erziehungsprozesses als ein prinzipienorientiertes Handeln immer auch die Notwendigkeit, jene (subjektiv erlebte) Diskrepanz öffentlich (auch vor den Schülern!) zu thematisieren sowie in ein politisches Engagement umzusetzen.

4.6 Didaktische bzw. unterrichtspraktische Konsequenzen

Die Ausführungen in den vorangegangenen Abschnitten waren darauf ausgerichtet, die Bedeutung der idealen Begrifflichkeit, durch welche sich allgemeine Erziehungsziele auszeichnen, aufzuzeigen und in praktischer Hinsicht zu beurteilen.¹⁵ Ausgehend von der Feststellung, dass sich die allgemeinen Erziehungsziele aufgrund eben dieser Idealität nur schlecht in die gegenwärtig vorliegenden normenkritischen Konkretisierungskonzepte einreihen lassen, haben wir versucht, unmittelbar von jenem Eigenstatus her Kriterien zu gewinnen für eine Unterrichtskonzeption, die sich ernsthaft an den allgemeinen Erziehungszielen orientieren will. Diese "Kriterien", welche als Forderung zu verstehen sind, die in der Didaktik bzw. in der Unterrichtspraxis berücksichtigt werden müssen, sollen hier nochmals zusammenfassend aufgeführt werden:

- Allgemeine Erziehungsziele müssen als praktische Prinzipien verstanden werden.
- Allgemeine Erziehungsziele als praktische Prinzipien verlangen nach einem situativen Deutungsprozess.
- Allgemeine Erziehungsziele als praktische Prinzipien besitzen einen situationsunspezifischen Geltungsanspruch.
- Allgemeine Erziehungsziele als praktische Prinzipien lassen sich nicht delegieren.
- Allgemeine Erziehungsziele als praktische Prinzipien verweisen auf sogenannte "bedingende Prinzipien", die einen universellen Geltungsanspruch besitzen. Solche "bedingende Prinzipien" sind:
 - (1) Eigenverantwortlichkeit
 - (2) Kritische Haltung
 - (3) Geltenlassen
 - (4) Offenheit

Diese hier zusammengestellten Kriterien sind im letzten Kapitel auf einem sehr allgemeinen Niveau dargelegt worden; mögliche Konsequenzen, die sich aus dieser Auffassung für die Didaktik bzw. für die Vorbereitung und Durchführung von Unterricht ergeben, haben wir hierbei nur andeutungsweise erwähnt. Jene vernachlässigten didaktischen Konsequenzen sollen nun in diesem fünften Abschnitt aufgegriffen werden. Wir werden hierbei drei Aspekte thematisieren, welche für die Unterrichtspraxis in besonderer Weise bedeutsam sind, nämlich:

- den inhaltlichen Aspekt: Es wird hier um die Frage nach der Relevanz von allgemeinen Erziehungszielen bzw. von praktischen Prinzipien für die Bestimmung der fachlichen Lernziele sowie für die Auswahl und die (inhaltliche) Strukturierung der "Unterrichtsthemen" gehen;
- den methodischen Aspekt: Es wird hier um die Frage nach der Relevanz von allgemeinen Erziehungszielen bzw. von praktischen Prinzipien für den Entwurf des unterrichtsmethodischen Arrangements zu behandeln sein;
- den Aspekt des interaktiven Lehrerhandelns: Wir werden uns hier mit der Frage auseinanderzusetzen haben, welche Anforderungen an das interaktive Lehrerverhalten sich von der hier dargelegten Auffassung her ergeben.

Die folgenden Ausführungen werden sich nach den drei hier genannten Aspekten gliedern.

4.6.1 Prinzipienorientierung als Problem des Unterrichtsinhaltes

Allgemeine Erziehungsziele als praktische Prinzipien, so haben wir in Abschnitt 4.3 festgehalten, sind "Ziele des Handlungsgefüges", die in der kritischen Selbstreflexion über den aktuellen Handlungsvollzug ihre eigentliche Erfüllung finden. Unmittelbar relevant für allgemeine Erziehungsziele bzw. für praktische Prinzipien ist demnach die alltägliche Praxis, wie sie in einer konkreten Situation durch bestimmte Individuen realisiert wird. Aus dieser Überlegung ergibt sich die Konsequenz, dass die Unterrichtsinhalte - verstanden als "alle jene idealen und realen Strukturen, die be- und verarbeitet, gelernt, besprochen, diskutiert werden" (Rülcker 1978, S.146) - eigentlich nur dann prinzipienrelevant sind, wenn durch sie die Praxis als Ereignis in einer konkreten Situation thematisiert wird. Dies bedeutet zunächst, dass die Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen, sofern diese thematisch losgelöst von einem solchen Praxisbezug erfolgt, die allgemeinen Erziehungsziele unmittelbar nicht berührt.¹⁶ Mit anderen Worten: Wenn der Unterrichtsinhalt sich auf die Explikation von sachlogischen Strukturen der Fachwissenschaften beschränkt oder - streng lernzielorientiert - auf die Formung und Automatisierung bestimmter Verhaltensweisen

ausgerichtet ist und wenn dabei die Anwendungssituationen nicht mitproblematisiert werden, so wird der Unterrichtsinhalt als solcher in Hinsicht auf die allgemeinen Erziehungsziele indifferent bleiben. Worauf wir mit dieser "Indifferenz-These" abzielen, ist zunächst Folgendes: Es gibt nach unserer Auffassung keine Abstraktionskette bzw. keine Lernzielpyramide, die von allgemeinen Erziehungszielen (z.B. "Mündigkeit", "kritische Haltung") über komplexe Fähigkeiten zu den elementaren Fachkenntnissen hinführt (und umgekehrt).¹⁷ Diese Einsicht ergibt sich übrigens bereits aus dem Geltungsanspruch von praktischen Prinzipien: Der Anspruch, praktische Prinzipien im persönlichen Handeln zu berücksichtigen, gilt ja bekanntlich situationsunspezifisch, d.h. auch unabhängig vom jeweils erreichten Kenntnis- und Fähigkeitsgrad! Dies bedeutet, dass allgemeine Erziehungsziele - auch wenn abgesehen wird von ihrer Vieldeutigkeit - keine sinnvollen Kriterien sein können für die curriculare Auswahl von fachlichen Lernzielen. Prinzipienrelevant werden fachliche Lernziele (bzw. die entsprechenden Unterrichtsinhalte) immer dann, wenn diese thematisch in den Zusammenhang mit einer konkreten Handlungssituation gebracht werden, d.h. hier: wenn ein fachliches Lernziel so vermittelt wird, dass es unter Berücksichtigung einer relevanten Handlungssituation thematisiert wird. Eine solche thematische Integration des fachlichen Aspektes in eine Handlungssituation steht nun aber prinzipiell für die Vermittlung eines jeden fachlichen Lernzieles offen. Eben diese Tatsache soll in der erwähnten "Indifferenz-These" mit zum Ausdruck kommen: Aufgrund einer Konfrontation mit allgemeinen Erziehungszielen ist es nicht möglich, irgendwelche fachlichen Lernziele - weder positiv noch negativ¹⁸ - auszuzeichnen. Was mit dieser Behauptung indessen nicht geleugnet sein will, ist der Umstand, dass bestimmte Fächer (z.B. die geisteswissenschaftlichen Fächer) eine solche Verbindung zur Praxis eher nahelegen als andere. So impliziert beispielsweise die Behandlung des Zweiten Weltkrieges im Fach "Geschichte" per se die Thematisierung von verschiedensten konkreten Handlungssituationen, so dass hier die Prinzipienrelevanz des Inhaltes automatisch gegeben ist. Demgegenüber muss etwa im Fach Mathematik die thematische Integration in eine (prinzipienrelevante) Handlungssituation erst konstruiert werden, indem z.B. dem Schüler entsprechende Anwendungsbeispiele vorgelegt

werden.

Bis jetzt haben wir die behauptete Indifferenz des fachlichen Aspektes gegenüber den allgemeinen Erziehungszielen in dem Hinweis begründet, dass (a) nur Handlungssituationen bzw. die konkrete Praxis prinzipienrelevant sein kann und (b) sich grundsätzlich alle fachlichen Lernziele thematisch in eine solche Handlungssituation integrieren lassen. Nun muss jene Indifferenz jedoch noch in einem weiteren Sinne verstanden werden: Auch dann nämlich, wenn die Prinzipienrelevanz eines fachlichen Inhaltes durch dessen Integration in eine Handlungssituation gegeben ist, bleibt offen, ob und wie diese Prinzipienrelevanz aktualisiert wird. Diese Feststellung ergibt sich als eine unmittelbare Folge aus der "Deutungsbedürftigkeit" der praktischen Prinzipien: Dieser Eigenheit gemäss bleibt es ja bekanntlich der individuellen Deutung überlassen, welche Situationen als prinzipienrelevant und welche Handlungen als prinzipiengemäss beurteilt werden sollen. Dies bedeutet, dass auch ein fachlicher Inhalt, der thematisch in eine Handlungssituation integriert ist, nicht a priori dem einen oder dem anderen allgemeinen Erziehungsziel zugeordnet werden kann. Erst die Beurteilung dieser Handlungssituation, wie sie in der konkreten Unterrichtssituation durch den Lehrer und durch die Schüler vorgenommen wird, entscheidet demnach darüber, ob und wie die allgemeinen Erziehungsziele im Unterricht thematisiert werden.

In der Konsequenz des hier ausgeführten Verhältnisses von fachlichem Inhalt und allgemeinen Erziehungszielen liegt nun unseres Erachtens die folgende Forderung:

Von der erziehungszielgemässen Strukturierung des Unterrichtsinhaltes kann der unterrichtende Lehrer grundsätzlich nicht entlastet werden. Dieser ist nicht nur dazu aufgerufen, den Praxisbezug sowie die Prinzipienrelevanz der fachlichen Inhalte aufzuspüren bzw. herzustellen, sondern vor allem auch, den entsprechenden Deutungsprozess selbständig zu aktualisieren. Eine solche "Aktualisierung" bedeutet im wesentlichen, zusammen mit den Schülern die zur Darstellung gelangten Handlungssituationen bzw. Handlungen von den als gültig erachteten Prinzipien her zu interpretieren und zu beurteilen. Hierbei hat sich die geforderte Beurteilung zumindest nach den genannten vier bedingenden Prinzipien

auszurichten:

Eigenverantwortlichkeit: Die Beurteilung jener Handlungssituationen ist durch den Lehrer (und die Schüler) selbständig zu realisieren. Ein bloss passives Wiedergeben einer (z.B. in Lehrmitteln) vorgegebenen Beurteilung ist bedeutungslos.

Kritische Haltung: Für die geforderte Beurteilung der Handlungssituationen, die im Unterricht zur Darstellung kommen, ist die kritische Haltung des Lehrers (und der Schüler) der Situation und dem eigenen Urteil gegenüber die fundamentale Voraussetzung. Ohne sie wird die Beurteilung zu einer blossen Farce.

Geltenlassen: Die in Eigenverantwortlichkeit realisierte kritische Beurteilung der thematisierten Handlungssituationen darf nicht dogmatisch sein. Der Schüler muss erleben können, dass verschiedene Bewertungen derselben Handlungen - je nach Deutung der Situation und der Prinzipien - möglich sind.

Offenheit: Der Lehrer muss seine persönliche Beurteilung ins Gespräch einbringen und offen sein für kritische Einwände, welche seine Sichtweise in Frage stellen. Er muss daher das Gespräch über die je aktuelle Thematik nicht nur mit den Schülern, sondern auch mit Teamkollegen, Eltern und Behörden aktiv aufsuchen.

Die hier vorgelegten Ausführungen über die Relevanz der praktischen Prinzipien für die Unterrichtsinhalte gestatten es, an dieser Stelle vier Merkmale eines prinzipienorientierten Unterrichts hervorzuheben.

- (1) Ein prinzipienorientierter Unterricht ist durch eine enge Verbindung von Theorie und Praxis gekennzeichnet. Indem das theoretische Wissen (der fachliche Aspekt) wo immer möglich in eine Handlungssituation integriert wird, werden die Theoriebestandteile nicht isoliert erarbeitet, sondern beständig mit der Frage konfrontiert, in welchen Situationen die Anwendung dieser Theorie gerechtfertigt bzw. problematisch ist. In der Absicht, diese Anwendungssituationen möglichst kompetent beurteilen zu können, werden nach Möglichkeit aktuelle Handlungssituationen aus dem Erfahrungsbereich der Schüler beigezogen bzw. geschaffen werden müssen.
- (2) Ein prinzipienorientierter Unterricht kann kein "wertfreier" Unterricht sein. Die Darbietung der Unterrichtsinhalte erfolgt nicht etwa "neutral", d.h. ausgerichtet nach dem "Ideal" der Standpunktlosigkeit, sondern ist fortwährend auf Bewertung bedacht. Als Orientierungspunkte für die Beurteilung der zur Darstellung gebrachten Handlungssituationen bzw. Handlungen dienen hierbei die als

gültig erachteten praktischen Prinzipien. Trotz dieser Wertgebundenheit wird sich der prinzipienorientierte Unterricht von jeder Dogmatik distanzieren, da die Urteilenden sich der Deutungsvielfalt bzw. der Situationsgebundenheit jener Prinzipien bewusst sind und da sie dazu bereit sind, ihr Urteilen selber einer fortwährenden Bewertung hinsichtlich der bedingenden Prinzipien zu unterziehen. In diesem Sinne wird die offene Auseinandersetzung von Lehrer und Schüler über die konkrete Bedeutung der als gültig erachteten Prinzipien bzw. über die Prinzipiengemässheit der thematisierten Handlungssituationen einen entscheidenden Platz im Unterricht einnehmen müssen.

- (3) Ein prinzipienorientierter Unterricht zielt auf Betroffenheit. Nicht das distanzierte Urteil darüber, was unter bestimmten abstrakten Umständen angemessen oder unangemessen sein könnte, liegt in der Absicht eines prinzipienorientierten Unterrichtes. Stattdessen geht es auch bei einem Gespräch über hypothetisch konstruierte oder rekonstruierte Handlungssituationen, wie sie gegebenenfalls durch die zur Behandlung stehenden Unterrichtsinhalte nahegelegt werden, letztlich um eine engagierte Selbstreflexion; um die Bewusstmachung der Probleme, mit denen das je eigene Handeln belastet ist bzw. belastet sein kann. Nur in dem Masse, in dem die eigene, konkrete Lebenssituation mit dem entsprechenden (gefühlsmässig geprägten) Erfahrungshintergrund in die Reflexion eingebracht wird, wird die Auseinandersetzung über eine prinzipiengemässe Praxis zu mehr als zu einem blossen "Spiel mit Worten".
- (4) Ein prinzipienorientierter Unterricht ist durch die Persönlichkeit des Lehrers geprägt. Da gerade die zentralen Elemente des prinzipienorientierten Unterrichtes, nämlich die praktischen Prinzipien, nicht intersubjektiv verbindlich definierbar bzw. institutionalisierbar und in ihrer Einhaltung "objektiv" kontrollierbar sind, erhält die Bildung der Lehrerpersönlichkeit einen kaum zu überschätzenden Stellenwert. Sein subjektives Erfassen der praktischen Prinzipien (vor allem der bedingenden Prinzipien) und seine Bereitschaft, konsequent danach zu handeln, ist ausschlaggebend für das

Gelingen eines prinzipienorientierten Unterrichtes.

Abschliessend bleibt noch zu erwähnen, dass die allgemeinen Erziehungsziele (die praktischen Prinzipien) natürlich auch völlig losgelöst vom fachinhaltlichen Aspekt im Unterricht thematisiert werden können: Es lassen sich Unterrichtsstunden oder Unterrichtseinheiten entwerfen, welche ausschliesslich der Erörterung der als gültig erachteten Prinzipien dienen. Ferner können entsprechende Gespräche auch an spontan herangetragene Fragen anschliessen oder "aus Anlass" eines aktuellen Problems - unter Vernachlässigung des fachlichen Gehaltes - durchgeführt werden. (Analoge Beispiele sind in der lernzielorientierten Didaktik unter dem Aspekt des sozialen Lernens zu finden!) Es wird auf jeden Fall eine ausserordentlich bedeutsame Aufgabe des Lehrers sein, auch solche ausschliesslich prinzipienorientierten Inhalte angemessen im Unterricht zu berücksichtigen sowie in die zentralen Prinzipien durch eigens dafür konzipierte Materialien einzuführen.

4.6.2 Prinzipienorientierung als Problem der Unterrichtsmethode

Im letzten Abschnitt beschäftigte uns die Frage, in welcher Weise allgemeine Erziehungsziele - verstanden als praktische Prinzipien - den Unterrichtsinhalt beeinflussen bzw. in welcher Weise diese im Unterricht zum "Thema" gemacht werden sollen. Unsere Antwort auf jene Frage machte deutlich, dass ein prinzipienorientierter Unterricht voraussetzt, dass (aktuelle, historische oder fiktive) Handlungssituationen aufgegriffen und zur Darstellung gebracht werden, um diese - neben dem fachlichen Aspekt - auch auf die Prinzipiengemässheit hin zu untersuchen und entsprechend zu beurteilen. Nun wäre es indessen eine unzulässige Verkürzung, würde die geforderte Prinzipienorientierung des Unterrichts ausschliesslich als eine Sache des Unterrichtsthemas betrachtet. Demgegenüber muss berücksichtigt werden, dass der Unterricht selber eine permanente, aktuelle Handlungssituation darstellt. Dies bedeutet, dass der Unterricht seinerseits fortwährend Handlungen initiiert, welche ihrerseits nicht nur hinsichtlich der (fachlichen) Lerneffektivität, sondern auch hinsichtlich der als gültig erachteten praktischen Prinzipien beurteilt werden können und beurteilt werden müssen.

Auf die Prinzipienrelevanz der "Lehrerhandlungen" sind wir ja bereits im letzten Abschnitt zu sprechen gekommen: Dort haben wir darauf hingewiesen, dass bei der Darstellung und Bewertung der thematisierten Handlungssituationen der Lehrer sich selber an den bedingenden Prinzipien zu orientieren hat. An dieser Stelle soll nun der Blickpunkt vorrangig auf die "Schülerhandlung" gerichtet werden, und zwar insofern, als diese durch den Entwurf des methodischen Aspektes des unterrichtlichen Arrangements beeinflusst werden können. Wir glauben nämlich, dass der Lehrer durch die Wahl einer bestimmten Unterrichtsmethode nicht nur über den Handlungsspielraum des Schülers mitentscheidet, sondern durch diesen Entscheid gleichzeitig auch die Prinzipienrelevanz der Unterrichtssituation wesentlich mitprägt, und zwar im folgenden Sinne: Der Unterricht, wie er im (methodischen) Entwurf des Lehrers vorgezeichnet wird, muss als ein "Rahmen" verstanden werden, innerhalb welchem bestimmte Kategorien von Schülerhandlungen (Kategorien von Gedanken, Interaktionen, Arbeiten) ermöglicht bzw. wahrscheinlich werden. In unserem Zusammenhang bedeutet dies, dass der Lehrer durch die Wahl der Unterrichtsmethode die Schülerhandlungen und deren Prinzipiengemäßheit zwar nicht determinieren, wohl aber beeinflussen kann: beeinflussen in dem Sinne, als - je nach der entworfenen formalen Qualität der Unterrichtssituation - die Schüler mit grösserer oder geringerer Wahrscheinlichkeit bestimmte Prinzipien für ihr Handeln als aktuell erleben werden. Angesichts dieses Umstandes dürfte es möglich sein, bestimmte "Unterrichtsmethoden" hinsichtlich ihrer Prinzipienrelevanz gegenüber anderen auszuzeichnen, weil in ihrem Rahmen mit grösserer Wahrscheinlichkeit Situationen bzw. Handlungen auftreten werden, welche dann (im Gespräch mit den Schülern) auf die Einhaltung bestimmter Prinzipien hin analysiert und beurteilt werden können.

Es muss an dieser Stelle allerdings betont werden, dass die Wahl einer bestimmten Unterrichtsmethode per se weder ein prinzipiengemäßes Handeln garantieren noch ein prinzipienwidriges Handeln ausschliessen kann. Wieweit die angebotenen Möglichkeiten zu prinzipiengemäßem Handeln genutzt werden, bleibt auf jeden Fall das Problem der beteiligten Individuen, zumal der situative Deutungsprozess sowie der autonome Entscheid für ein entsprechendes Handeln dem einzelnen Schüler nicht abgenommen

werden darf (vgl. Abschnitt 4.2). Es ist daher letztlich entscheidend, ob es dem Lehrer gelingt, jene "Atmosphäre" zu schaffen, welche die Schüler die Prinzipienrelevanz der aktuell auftretenden Situationen wahrnehmen lässt und in welcher diese sich zum prinzipiengemässen Handeln motiviert fühlen. Zu diesem Zwecke wird der Lehrer fortwährend darauf bedacht sein müssen, die aktuellen Handlungssituationen, wie sie im Unterricht auftreten, hinsichtlich der als gültig erachteten Prinzipien zu thematisieren und zu interpretieren. Er wird jene gemeinsamen Erlebnisse, die den Schülern im Unterricht gegenwärtig werden, als wertvolle Beispiele heranzuziehen wissen, um den Schülern ein prinzipienorientiertes Problembewusstsein zu vermitteln. Auf diese Weise wird die Klasse erfahren, dass die zentrale Bedeutung der praktischen Prinzipien tatsächlich ernst genommen wird; dass ein prinzipienorientiertes Handeln nicht nur "im luftleeren Raum" postuliert wird, sondern auch dann gefragt ist, wenn eine "Ernstsituation" vorliegt und bestimmte Leistungen erbracht werden müssen.

Es ist schliesslich noch beizufügen, dass durch die hier dargelegte Auffassung bezüglich der Prinzipienrelevanz von Unterrichtsmethoden die Überlegungen, wie sie im Anschluss an die Kritik am heimlichen Lehrplan z.B. von Tillmann (1976) vorgebracht werden, teilweise bestätigt und gleichzeitig teilweise auch präzisiert werden. So teilen wir die Ansicht, dass das unterrichtliche Arrangement beim Schüler Erfahrungen - und damit auch Lernprozesse - zu initiieren vermag, welche zu den offiziell postulierten Erziehungszielen (praktischen Prinzipien) sowie zu den entsprechenden explizit dargebotenen Unterrichtsinhalten u.U. in Widerspruch stehen können. Zudem sind wir ebenfalls der Meinung, dass die aktuellen Handlungssituationen, wie sie im Unterrichtsgeschehen auftreten, zumindest genauso bedeutsame Erfahrungs-, Reflexions- und Lernfelder für ein prinzipienorientiertes Handeln sind wie eine geplante "Prinzipienvermittlung". Zum andern aber glauben wir, dass es nicht zulässig ist, vom faktischen Unterrichtsarrangement gleichsam unvermittelt - positiv oder negativ - auf die Prinzipiengemässheit des Unterrichtsgeschehens zu schliessen. Wir stimmen in diesem Punkte mit Rülcker (1978, S.83 ff.) überein, der die konkrete Sinngebung, wie sie

vom handelnden Schüler vorgenommen wird, bei solchen Interpretationen, als unabdingbare Determinanten mitberücksichtigt sehen will. Mit den Worten Rülckers:

"Welche normativen Orientierungen auf dem Wege des heimlichen Lehrplanes gelernt und mit aus der Schule hinausgenommen werden, hängt an einem durch das Arrangement nicht eindeutig vorgezeichneten Akt der Sinnggebung" (a.a.O. S.85).

Wenn wir also soeben auf die Notwendigkeit einer Thematisierung und Interpretation der aktuellen Unterrichtssituationen im Hinblick auf deren Prinzipiengemäßheit hingewiesen haben, so kann dies aus eben dieser Perspektive verstanden werden: Durch solche Hinweise und Gespräche sollen jene "sinnggebenden Akte" (d.h. die situativen Deutungen) der blissen Heimlichkeit und Zufälligkeit enthoben werden und zum offiziellen Unterrichtsgegenstand gemacht werden. In diesem Sinne will ein prinzipienorientierter Unterricht die Ausrichtung des unterrichtlichen Arrangements auf die allgemeinen Erziehungsziele nicht nur konsequenter, sondern auch bewusster gestalten.

4.6.3 Prinzipienorientierung als Problem des interaktiven Lehrerhandelns

Sowohl die Vermittlung der Unterrichtsinhalte als auch die Inszenierung des unterrichtsmethodischen Arrangements implizieren eine Vielzahl von Situationen, in denen der Lehrer unmittelbar in Interaktion mit den Schülern treten muss. Solche "Interaktionen" zeichnen sich u.a. dadurch aus, dass der Lehrer in seinem eigenen Handeln fortwährend Bezug nehmen muss auf die Aktionen bzw. Reaktionen der Schüler (und umgekehrt) und dass er seinen "Handlungsplan" entsprechend laufend zu korrigieren hat. Diese Eigenheit bringt es mit sich, dass Interaktionen in ihrem konkreten Verlauf normalerweise nicht zum voraus (z.B. in der Unterrichtsvorbereitung) planbar sind.

Interaktionen in diesem erwähnten Sinne werden für den Lehrer vor allem dann zu einem bewusst erlebten Ereignis, wenn Störungen im routinisierten Umgang mit den Schülern auftreten: namentlich dann, wenn Konflikte im Unterricht auftreten. Ein prinzipienorientierter Unterricht wird nun - über die bereits erwähnten Charakteristika hinaus - dadurch gekennzeichnet sein, dass die allgemeinen Erziehungsziele bzw. die praktischen Prinzipien jene Orientierungspunkte sind, nach denen sich Lehrer

und Schüler in solchen kritischen Situationen bewusst auszurichten versuchen. Im Hinblick auf die bedingenden Prinzipien bedeutet dies in etwa folgendes:

Eigenverantwortlichkeit: Die Beurteilung der Konfliktsituation und der zu treffenden Entscheidung kann nicht "delegiert" werden: weder an andere Personen noch an Rezepte! Andere Personen können dem Lehrer beispielsweise beratend zur Seite stehen, auf keinen Fall aber die Richtigkeit des Entscheides garantieren. (Es geht aus unserer Sicht ja um mehr als um eine bloss funktionale Beseitigung des Konflikts!)

Kritische Haltung: Störungen und Konflikte dürfen nicht einfach verdrängt werden, sondern sie sind in kritischer Reflexion auf den Interaktionsverlauf "aufzuspüren", auch wenn sie noch nicht "manifest" geworden sind. Mit "kritischer Haltung" ist zudem auch die Bereitschaft gemeint, bei aktuellen Konflikten sowohl die vorangegangenen Handlungen als auch die zu treffenden Entscheidungen auf ihre Prinzipiengemässheit zu hinterfragen.

Geltenlassen: Dieses Prinzip bezieht sich - aus der Sicht des Lehrers betrachtet - auf die Eigenverantwortlichkeit des Schülers: Diesem ist das Recht einzuräumen, dass er die Situation anders sehen und beurteilen kann. Insbesondere aber ist hier gemeint, dass der Lehrer die Situationsdeutungen und Interessen des Schülers grundsätzlich als genauso berechtigt wie die eigenen zu achten hat.

Offenheit: Hiermit wird vom Lehrer die Bereitschaft gefordert, seine jeweiligen Deutungsprozesse sowie die Schwierigkeit einer angemessenen Situationsbeurteilung auch dem Schüler bekanntzugeben. Verbunden damit ist die Forderung, die Situationsdeutungen des Schülers nicht nur als die eines Kontrahenden oder eines Unmündigen entgegenzunehmen, sondern als Bereicherung der eigenen, beschränkten Optik.

Die Forderung nach einer Orientierung der interaktiven Lehrerhandlung an diesen vier bedingenden Prinzipien verweist allerdings auf jene für das erzieherische Geschehen äusserst zentrale Problematik, die bereits in Abschnitt 4.4 kurz angesprochen wurde: Es geht um die Frage, wieweit solche ideale Forderungen - vornehmlich die Postulate des "Geltenlassens" und der "Offenheit" - für den Bereich der erzieherischen Situationen suspendiert werden können. Zeichnet sich der "erzieherische Auftrag" nicht gerade dadurch aus, dass sich die Verantwortlichkeit des Lehrers auch auf die Handlung des Schülers erstreckt und dass die Auffassungen und Interessen des Kindes - unter Umständen mit Unterstützung von Sanktionen - "korrigiert" werden müssen? Ist nicht ein Abweichen vom Prinzip "Geltenlassen" oder vom Prinzip "Offenheit" konstitutiv für die erzieherische Interaktion, weil einer der Interaktionspartner als "unmündig"

gilt?

Was das hier angesprochene Problem betrifft, so muss zum einen darauf hingewiesen werden, dass die Feststellung der "Unmündigkeit", welche die Abweichung von jenen Prinzipien angeblich rechtfertigen soll, selber auf einen idealen Begriff Bezug nimmt. Dies bedeutet in unserer Betrachtungsweise, dass zunächst - in einem kritischen und eigenverantwortlichen Urteil! - situationspezifisch festgelegt werden muss, ob die Behauptung der Unmündigkeit in einer konkreten Situation zutreffend ist oder nicht. (Die Tatsache, dass eine "Operationalisierung" wie: "Jene Person, die das 20. Altersjahr noch nicht erreicht hat, ist unmündig" - zumindest in nicht-juristischer Sicht - inadäquat ist, dürfte trivial sein!) Damit aber ist gleichzeitig auch festgestellt, dass die Forderung nach "Geltenlassen" oder nach "Offenheit" mit dem Verweis auf die Unmündigkeit des Kindes nicht aufgehoben, sondern nur verschoben wird: dass also die Gültigkeit jener Prinzipien für die erzieherische Interaktion nicht grundsätzlich, sondern nur situationsspezifisch beurteilt werden kann, genauso wie in jeder anderen Interaktion auch.

Zum andern aber kann kaum bezweifelt werden, dass (situationsspezifische) Abweichungen¹⁹ vom Prinzip "Geltenlassen" in der erzieherischen Interaktion mit grösserer Wahrscheinlichkeit auftreten werden als in nicht-erzieherischen Interaktionen. Zumindest angesichts der gegebenen gesellschaftlichen und institutionellen Bedingungen dürfte es kaum realistisch sein, allen Schülern in allen Situationen die je eigenen Situationsdeutungen realisieren zu lassen und ausschliesslich im beratenden Sinne einzugreifen. Aus unserer Sicht ist es indessen entscheidend, dass sich die gegebenenfalls notwendigen Abweichungen von diesem Prinzip auch in erzieherischen Interaktionen nicht einfach "routinisieren". Vielmehr bleibt es eine unabdingbare Forderung an den Lehrer, auch sein erzieherisches Handeln fortwährend auf das "Geltenlassen" hin kritisch zu hinterfragen, um seine Entscheidungen gerade in Anbetracht dieser Wertsetzung rechtfertigen zu können.

Die in diesem Abschnitt zur Diskussion stehende Bedeutung der praktischen Prinzipien für das interaktive Lehrerhandeln kann durchaus in Analogie zur Erziehungsstilkonzeption, wie sie beispielsweise von Tausch (1970⁵) entwickelt worden ist, verstanden werden: In beiden

Fällen werden Qualitäten ausgezeichnet, die vom Lehrer in der Interaktion mit den Schülern berücksichtigt werden sollen, um so einen "erziehungszielgemässen" Unterricht zu gewährleisten. Während indessen das Tausch'sche Konzept auf der Operationalisierbarkeit der sogenannten "Erziehungsstil-Dimensionen" aufbaut und entsprechend ein "Lehrerverhaltenstraining" als die angemessene Ausbildungsform betrachtet, lässt unsere Interpretation der allgemeinen Erziehungsziele als praktische Prinzipien eine solche Auffassung als problematisch erscheinen. U.E. täuscht nämlich die Rede von einem "Verhaltenstraining" die Annahme vor, dass es bestimmte "Verhaltensweisen" gibt, die sich (a) situationsabhängig und (b) intersubjektiv verbindlich als angemessen oder unangemessen kodieren lassen²⁰ und die dann als frei verfügbare "Fertigkeiten" antrainiert werden können. Wir ziehen es stattdessen vor, jene Ausbildungsform, welche den Lehrer zum prinzipiengemässen Interagieren bzw. Handeln "befähigen" soll, als "Beratung" zu bezeichnen. In solchen Beratungen wird es dann darum gehen, aktuelle, rekonstruierte oder fiktive Interaktionssituationen im Hinblick auf die als gültig erachteten Prinzipien aufzuarbeiten und die jeweiligen Deutungsprozesse zu explizieren. Von den verschiedenen Ansichten, die in einer entsprechenden Beratungssituation in offener Haltung ausgetauscht werden, darf hierbei a priori keine die unbestreitbare "objektive" Wahrheit für sich in Anspruch nehmen (vgl. das Prinzip "Geltenlassen!"): alle Beiträge besitzen eine Funktion als Denkanstösse, als Reflexionshilfen, welche die in Eigenverantwortlichkeit und kritischer Haltung zu treffenden Entscheidungen des Lehrers unterstützen und auf diese Weise einen entscheidenden Beitrag für das Gelingen eines prinzipienorientierten Unterrichtes bzw. für die angemessene Konkretisierung der Erziehungsziele leisten sollen.

4.7 Zusammenfassung und kritische Beurteilung: Die Konkretisierung von Erziehungszielen als praktische Umsetzung von idealen Begriffen.

Die Ausführungen in diesem vierten Kapitel standen unter der Zielsetzung, das Problem der didaktischen Konkretisierung von allgemeinen Erziehungszielen unter einer Perspektive zu thematisieren, welche - unserer Interpretation gemäss - in den zuvor dargestellten Didaktikpositionen zuwenig Beachtung gefunden hat. Den Ausgangspunkt für unsere Ueberlegungen bildete hierbei eine Analyse des Eigenstatus von "idealen Begriffen" (Abschnitte 4.1 und 4.2): Wir versuchten hier aufzuzeigen, dass die Umsetzungsprobleme, die sich im Hinblick auf die allgemeinen Erziehungsziele stellen, zu unterscheiden sind von den technologisch lösbaren Problemen der Zweckrealisierung, auf welche der realwissenschaftliche Ansatz ausgerichtet ist; dies eben deshalb, weil die allgemeinen Erziehungsziele einen "idealen" (in der Terminologie von Moore: einen "nicht-natürlichen") Begriffsgehalt besitzen. Von zentraler Bedeutung war in diesem Zusammenhang die Feststellung der "Deutungsbedürftigkeit" von idealen Begriffen bzw. von allgemeinen Erziehungszielen: Es muss nämlich als konstitutives Merkmal der hier zur Diskussion stehenden Zielformulierungen betrachtet werden, dass diese situationsspezifisch konkretisiert werden müssen, indem sie durch das handelnde Individuum auf die aktuelle (empirische) Situation hin "gedeutet" werden (Leerformelcharakter!).

Aufbauend auf dieser Ueberlegung versuchten wir sodann, die praktische Funktion von allgemeinen Erziehungszielen unter besonderer Berücksichtigung ihres idealen Begriffsgehaltes zu bestimmen (Abschnitt 4.3). Hier wurde dargelegt, dass jene Zielsetzungen nicht primär als Aufforderungen zur (zweckrationalen) Herstellung einer bestimmten "Objektqualität" (z.B. einer definierbaren Disposition des Schülers) verstanden werden dürfen. Stattdessen erfüllen sie ihre eigentliche Funktion als Kriterien für die kritische Selbstreflexion: als praktische Prinzipien, die nur in dem Masse einen Realitätsbezug besitzen, als sie vom handelnden Individuum in selbstkritischer Reflexion aktualisiert und auf den konkreten Handlungsprozess bezogen werden.

Diese formale Funktionsbestimmung, welche wir in dem Eigenstatus von prinzipiell beliebigen (allgemeinen) Erziehungszielen begründeten,

mündete ein in die Bestimmung von sogenannten "bedingenden Prinzipien" (Abschnitt 4.4). Wir versuchten hier die vorangegangene formale Betrachtungsweise zu überwinden, indem wir die Voraussetzungen für den erforderlichen situativen Deutungsprozess begrifflich zu bestimmen suchten. Auf diese Weise gelangten wir dazu, "Eigenverantwortlichkeit", "kritische Haltung", "Geltenlassen" und "Offenheit" als übergeordnete Erziehungsziele auszuzeichnen: als praktische Prinzipien, die deshalb die Bedingung der Möglichkeit eines angemessenen Konkretisierungsprozesses bilden, weil die drohende Unsicherheit und Willkür, mit welcher die situativen Deutungen belastet sind, deren Geltung erforderlich machen. Diesen Ausführungen fügten wir sodann einige Ueberlegungen bezüglich dem Praxisverständnis, welches der hier vorgeschlagenen Auffassung inhärent ist, hinzu (Abschnitt 4.5). Wir machten hier deutlich, dass die Forderung nach einer prinzipienorientierten Praxisgestaltung nicht zu einer Missachtung wichtiger Handlungsdeterminanten verleiten darf: dass der prinzipienorientiert Handelnde nicht darum herum kommt, sowohl die Zweck-Mittel-Struktur als auch die gesellschaftliche Eingebundenheit der Praxis als konstitutive Aspekte zu berücksichtigen.

Im letzten Abschnitt (4.6) schliesslich zeigten wir die wichtigsten didaktischen bzw. unterrichtspraktischen Konsequenzen auf, welche sich aus der hier skizzierten Betrachtungsweise des Konkretisierungsproblems ergeben. Unter den drei Gesichtspunkten "Unterrichtsinhalte", "Unterrichtsmethode" und "unterrichtliche Lehrer-Schüler-Interaktion" erörterten wir die Eigenheiten eines Unterrichtes, in welchem die Erziehungsziele als praktische Prinzipien betrachtet und als solche in die Unterrichtsgestaltung einbezogen werden. In diesem Zusammenhang wiesen wir insbesondere auf die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit sowie einer geeigneten Unterrichtsatmosphäre hin, denn: Der situative Deutungsprozess, der für die Umsetzung von allgemeinen Erziehungszielen unabdingbar ist, kann weder verbindlich geplant noch von oben herab verordnet werden; er wird nur dann zu einem praxiswirksamen Reflexionsprozess, wenn die am Unterricht beteiligten Personen die Verantwortung für die Umsetzung der Erziehungsziele übernehmen und wenn sowohl Lehrer als auch Schüler bereit sind, ihr Handeln aus innerer Ueberzeugung heraus prinzipienkritisch zu gestalten.

Richtungsweisend für den hier zusammenfassend skizzierten Versuch einer "Neukonzeption des Konkretisierungsproblem" war bekanntlich die Kritik an den Konkretisierungsvorschlägen der gegenwärtig vorliegenden Didaktik-Positionen. Die Ausführungen in den ersten drei Kapiteln dieser Arbeit haben ja ergeben, dass die realwissenschaftliche Betrachtungsweise den allgemeinen Erziehungszielen aus prinzipiellen Gründen nicht gerecht zu werden vermag (fehlende Überprüfbarkeit von "Leerformeln") und dass die Konkretisierungskonzepte sowohl der geisteswissenschaftlich-bildungstheoretischen als auch der kritisch-emanzipatorischen Didaktik das Umsetzungsproblem insofern unbefriedigend berücksichtigen, als sie dieses unreflektiert auf die nächst-höhere Ebene verschieben (die postulierten Konkretisierungsprozesse sind selber als ideale Prozesse definiert). Wir wollen nun abschliessend den hier vorgeschlagenen Lösungsversuch mit jenen beiden Kritikpunkten kurz konfrontieren, um auf diese Weise das Selbstverständnis des vorliegenden Ansatzes nochmals zu verdeutlichen und gleichzeitig kritisch zu hinterfragen.

Bezüglich dem erstgenannten Einwand, der im Hinblick auf den realwissenschaftlichen Konkretisierungsvorschlag formuliert wurde, fällt die Beurteilung unseres Ansatzes zweifellos positiv aus: Die Schwierigkeiten, denen sich ein zweckrationales bzw. technologisches Umsetzungskonzept gegenüber sieht, sind hier dadurch überwunden, dass für den Bereich der allgemeinen Erziehungsziele eine situative, durch den Handelnden persönlich zu leistende "Deutung" postuliert wird. An die Stelle der von realwissenschaftlicher Seite geforderten "objektiven" Ursache-Wirkung-Analyse (Zweck-Mittel-Analyse), welche in der Herstellung eines operational-definierten Zustandes sein letztinstanzliches Gültigkeitskriterium findet und auf eine möglichst effiziente Lernzielrealisierung abzielt, tritt ein Reflexionsprozess, für den Objektivität und Effizienz nicht die angemessenen Beurteilungskriterien sind. Erziehungsziele werden zu "praktischen Prinzipien", welche das Verhältnis des Subjektes zu seiner Umwelt - über den praktischen Effizienzanspruch hinaus - der kritischen Reflexion unterstellen. Damit aber wird diejenige Interpretation des Erziehungs- und Unterrichtsgeschehens, welche die Aufgabe des Lehrers auf die planmässige und gezielte Beeinflussung der Schüler (im Sinne einer effizienten Lernzielrealisierung) reduziert, relativiert.

In der Masse, als die (nicht-produktorientierte) Selbstreflexion als Konstituente eines erziehungszielgemässen Unterrichtes betrachtet wird, muss ein realwissenschaftlicher bzw. zweckrationaler Erziehungsbegriff, wie er z.B. von Brezinka postuliert wird, als unangemessen erscheinen. Dies führt u.a. auch zu einer Aufhebung der technologischen "Selbstbeschränkung", die sich bekanntlich nicht nur im Verzicht auf normative Setzungen zeigt, sondern auch im impliziten Ausschluss von Zielsetzungen wie "Selbstbestimmung", "Mündigkeit" oder "Emanzipation": von Zielsetzungen also, die sich mit dem Anspruch auf planbare Praxisgestaltung und gezielte Verhaltensänderung nicht vereinbaren lassen. Dadurch, dass sich die (immer auch auf Selbstkritik bedachten) praktischen Prinzipien sowohl an Lehrer als auch an Schüler richten, wird die verhängnisvolle Subjekt-Objekt-Relation, in welche die Lehrer-Schüler-Interaktion durch die ausschliesslich zweckrationale Betrachtungsweise des Unterrichtes gedrängt wird, überwunden. In diesem Sinne erweist sich der hier vorgeschlagene Ansatz als unmittelbar verbunden mit einem Theorie- und Praxisverständnis, welches sich den fundamentalen Werten einer demokratischen Gesellschaft nicht schon zum vornherein verschliessen will. Es gelingt uns somit, die Unzulänglichkeit, mit welcher das realwissenschaftliche Konkretisierungskonzept auf Grund des inhärenten "Monopols der Zweckrationalität" belastet ist, aufzuheben.²¹

Was den zweitgenannten Einwand betrifft, in welchem die unreflektierte Verschiebung des Konkretisierungsproblem es auf die Ebene der Voraussetzungen kritisiert wurde, so fällt die Beurteilung der vorgeschlagenen Neukonzeption nicht so eindeutig positiv aus. Bei genauer Betrachtung zeigt es sich nämlich, dass auch in unserem Ansatz eine "Verschiebung" des Konkretisierungsproblem es stattfindet, und zwar gleich in einem doppelten Sinne:

- (1) Zum einen wird die Verantwortung bzw. die (theoretische) Kompetenz für die angemessene Konkretisierung der allgemeinen Erziehungsziele nicht mehr einer vorgeordneten Instanz (z.B. den "Lehrplanautoren", den "Didaktikern") zugeschrieben, sondern in erster Linie beim erzieherisch handelnden Individuum gesehen: Dieses sieht sich nun mit dem Problem konfrontiert, die konkreten Situationen prinzipien-gemäss zu deuten bzw. die als gültig erachteten Prinzipien selber

situationsgemäss zu konkretisieren.

- (2) Zum andern verweist auch unsere Erziehungsziel-Interpretation auf einen Konkretisierungsprozess, der selber wieder die Berücksichtigung von praktischen Prinzipien erforderlich macht (nämlich die bedingenden Prinzipien "Eigenverantwortlichkeit", "Kritische Haltung", "Offenheit", "Geltenlassen"): Auch hier setzt sich also das Umsetzungsproblem auf einer "höheren" Ebene fort, indem das Gelingen des Konkretisierungsprozesses selber wieder von der Umsetzung idealer Qualitäten abhängig gemacht wird.

Insbesondere aus diesen beiden Feststellungen heraus mag nun deutlich werden, dass gegen den hier skizzierten Vorschlag der Vorwurf des "idealistischen Zirkels", der ja bereits beim geisteswissenschaftlich-bildungstheoretischen und beim kritisch-emanzipatorischen Ansatz geäussert wurde, ebenfalls geltend gemacht werden muss: Dieser zeigt sich hier in der Tatsache, dass die Konkretisierung von praktischen Prinzipien nur unter der (idealen) Voraussetzung gelingen kann, dass das Individuum bereit ist, (a) die Lösung des Konkretisierungsproblems als sein persönliches Anliegen zu betrachten und (b) sich bei diesem "Lösungsprozess" nach den genannten bedingenden Prinzipien auszurichten. Angesichts dieses Umstandes drängt sich notwendigerweise die Frage auf, ob und inwiefern unsere Betrachtungsweise, gemäss welcher den allgemeinen Erziehungszielen die Funktion von praktischen Prinzipien zugeschrieben wird, den bereits kritisierten Ansätzen vorzuziehen ist. Muss nicht die in diesem Kapitel skizzierte Neukonzeption mit denselben Argumenten als unzulänglich zurückgewiesen werden wie bereits das geisteswissenschaftlich-bildungstheoretische und das kritisch-emanzipatorische Konkretisierungskonzept?

Auch wenn wir nicht den Anspruch erheben können, die hier erneut angesprochene Problematik umfassend gelöst zu haben, so glauben wir doch, dass unser Vorschlag das Dilemma des idealistischen Zirkels erheblich zu entschärfen vermag. Unsere Auseinandersetzung mit dem Eigenstatus von idealen Begriffen hat ja deutlich gemacht, dass die Möglichkeit einer nicht-adäquaten Konkretisierung von praktischen Prinzipien - also auch der bedingenden Prinzipien! - unabdingbar zur Eigenheit solcher Zielsetzungen gehört: dass also das mögliche "Scheitern" des Konkreti-

sierungsprozesses (d.h. die Unangemessenheit der situativen Deutungen) nicht nur unter den gegenwärtig faktischen, sondern auch unter den denkbaren utopischen Realbedingungen als eine unumgängliche Gegebenheit in Rechnung gestellt werden muss. Gerade in der Berücksichtigung dieser Einsicht liegt nun u.E. die "Entschärfung" des idealistischen Zirkels: Das hier vorgeschlagene Konkretisierungskonzept vermag sich nämlich trotz den geforderten idealen Prozessqualitäten von den unrealistischen Vollkommenheitsansprüchen, wie sie der geisteswissenschaftlich-bildungstheoretischen und der kritisch-emanzipatorischen Didaktik anzulasten sind, zu lösen. Dadurch nämlich, dass das Konkretisierungsproblem auch für die Umsetzung der geforderten idealen Qualitäten des Konkretisierungsprozesses explizit in Rechnung gestellt und zur Lösung dem handelnden Individuum zuerkannt wird, kann zumindest theoretisch die Gefahr ausgeschlossen werden, dass sich der Dogmatismus, den die normenkritischen Didaktiken vermeiden wollen, von der Ebene der Ziellegitimation auf die Ebene der Zielkonkretisierung verschiebt. Zudem verliert der postulierte Umsetzungsprozess auf diese Weise jenen illusionären Charakter, welcher letztlich die Unmöglichkeit einer praxiswirksamen Umsetzung der allgemeinen Erziehungsziele im Hier-und-Jetzt impliziert und welcher dadurch die konkrete Alltagspraxis, mit der sich der einzelne wohl oder übel konfrontiert sieht, der unreflektierten Beliebigkeit ausliefert.

Der hier angedeutete Vorteil darf indessen nicht über das verbleibende "Restproblem" hinwegtäuschen: Dieses zeigt sich hauptsächlich darin, dass mit der Anerkennung des "Scheiterns" als konstitutives Moment der individuellen Praxisgestaltung eine Bedingung formuliert ist, deren Erfüllung ebenfalls nicht naiv vorausgesetzt werden darf. Nur dann nämlich, wenn der Handelnde bereit ist, den Anspruch auf subjektive Sicherheit für den Bereich der Prinzipienrealisierung zurückzustellen, ohne deswegen das (unterrichtliche) Handeln der völligen Unverbindlichkeit bzw. der ausschliesslichen Zweckorientierung zu verschreiben: nur dann können - unserem Vorschlag gemäss - allgemeine Erziehungsziele im Sinne von praktischen Prinzipien in der gewünschten Weise praxiswirksam werden. Die Tatsache, dass hier nun selber auch wieder eine idealistische Voraussetzung ins Spiel kommt, die zur gegenwärtigen gesellschaftlichen

Ideologie deutlich im Widerspruch steht (vgl. hierzu Richter 1979), mag die Realisierbarkeitsschance auch dieses Konkretisierungskonzeptes relativ gering machen. Zu überlegen bleibt indessen, ob nicht gerade in dem Nachweis dieses "Restproblem" als einer nicht-hintergehbaren Schwierigkeit ein Punkt erreicht ist, der für den weiteren Verlauf der didaktischen Diskussion über die Konkretisierung von allgemeinen Erziehungszielen richtungsweisend sein könnte bzw. sein müsste.

- 1 Die Absicht, das Leben aus sich heraus zu verstehen, bedeutet bei Dilthey nicht etwa - wie es vielleicht den Anschein erwecken könnte - eine Negation der religiösen und metaphysischen Dimension des menschlichen Lebens. "Die Religion ist eine notwendige Funktion des Menschen. Nach den Bedingungen, unter welchen der Mensch lebt, ist der religiöse Prozess die unentbehrliche Vollendung des menschlichen Daseins" (GS IV, 397). Allerdings muss das Religiöse ebenfalls vom Leben her, d.h. im Hinblick auf seinen Lebenswert für den Menschen, verstanden werden.
- 2 Nicht nur das "Erleben", sondern auch der hier angesprochene Vorrang der Gegenwart gegenüber Vergangenheit und Zukunft sowie der wechselseitige Implikationszusammenhang spielt in der bildungstheoretischen Didaktik auch in unterrichtspraktischer Hinsicht eine zentrale Rolle, wie wir später sehen werden (vgl. hierzu Abschnitt 1.5.2).
- 3 Die hier angesprochene tätigkeitssteuernde Funktion des "Zusammenhanges" wird von Dilthey selber undeutlich thematisiert: Es bleibt letztlich unklar, ob in der geisteswissenschaftlichen Betrachtungsweise der Mensch in freier willkürlicher Entscheidung Zwecke setzt oder ob das Leben selber als "Kraft" zur Gestaltung der Wirklichkeit drängt (vgl. Bollnow 1955, S.124 ff.). In der von uns gewählten Interpretation wird angenommen, dass es sinnvoll ist, zwischen einem idealtypischen und einem faktischen Verstehen zu unterscheiden. Dem idealtypischen Verstehen (=adäquates Verstehen) würde dann die vom Lebenszusammenhang vollzogene Zwecksetzung entsprechen. Dieses idealtypische Verstehen entspricht aber nicht unbedingt dem faktischen Verstehen: Letzteres kann sich nämlich u.U. auch als inadäquates Verstehen vollziehen (= das Erfassen des Allgemeinen gelingt nicht) und würde dann - unserer Interpretation gemäss - eine willkürliche Zwecksetzung mit sich bringen.
- 4 Dilthey denkt hier vor allem an den Künstler und an das von ihm geschaffene Kunstwerk, in welchem sich sein persönliches Wirklichkeitsverständnis widerspiegelt. Tatsächlich betont Dilthey wiederholt, dass "geniale" Persönlichkeiten wie z.B. Goethe den wichtigsten Orientierungspunkt für seine Analyse (d.h. für den Entwurf der geisteswissenschaftlichen Theorie) bilden (vgl. hierzu Herrmann 1971, S.168 ff.). Dies ist mitunter ein Grund für die Annahme, dass der hier zur Diskussion stehende hermeneutische Prozess als ein idealtypischer zu verstehen ist, dem nicht alles entspricht, was in der Alltagssprache als "Verstehen" bezeichnet wird.
- 5 Dilthey erwähnt insbesondere die folgenden beiden Probleme, die durch das vermittelte Verfahren umgangen werden können:
 - Bei der direkten Erlebnisreflexion verändert die absichtliche Aufmerksamkeit die Qualität der Erlebnisse.
 - Die direkte Erlebnisreflexion kann nicht wiederholt und damit auch nicht überprüft werden (Dilthey, 65 VI, S.317 f.).

- 6 Dilthey teilt die Lebensäusserungen in 3 Klassen ein:
(a) Begriffe, Urteile und grössere Denkgebilde, (b) Handlungen und (c) Erlebnisausdrücke. Zu den letztgenannten gehören auch die Kunstwerke, die für das Verstehen deshalb eine ausgezeichnete Stellung einnehmen, weil sich darin keine "praktischen Interessen" und damit auch keine "Verstellungen, Lügen, Täuschungen" widerspiegeln (VII, S.203).
- 7 Der Begriff "Idealtypus" wird hier im Sinne von Max Weber verwendet. Demnach wird dieser gewonnen "durch einseitige Steigerung eines oder einiger Gesichtspunkte und durch Zusammenschluss einer Fülle von diffus und diskret, hier mehr, dort weniger, stellenweise gar nicht, vorhandener Einzelerrscheinungen, die sich jenen einseitig herausgehobenen Gesichtspunkten fügen, zu einem in sich einheitlichen Gedankenbilde" (Weber 1922, S.131, zit. nach Weiss 1975, S.68). Es handelt sich um eine Art von "Utopie", die dadurch entsteht, dass bestimmte Züge der Wirklichkeit einseitig in ihrer Konsequenz gesteigert und zu einem in sich widerspruchsfreien Idealgebilde zusammengefügt werden. Die praktische Bedeutung eines solchen Idealtypus liegt in der orientierenden Funktion für das Handeln: Der Idealtypus ist der "Begriff", auf den (gesellschaftlich) handelnde Menschen die Wirklichkeit zu bringen streben oder zumindest: streben können (Weiss 1975, S.69).
- 8 Diltheys Begründung für die Entwicklung einer hermeneutischen "Methode" stützt sich tatsächlich einzig auf das Problem der faktischen Realisierbarkeit ab. So heisst es: "Aber eben weil diese Genialität so selten ist, Auslegung selber auch von minder Begabten geübt und gelernt sein muss: ist notwendig, (Satz 4a) dass die Kunst der genialen Interpreten in den Regeln festgehalten wird, wie sie in ihrer Methode enthalten sind oder auch wie sie diese sich selber zum Bewusstsein gebracht haben. ... Gewiss ist das am meisten für die eigene Auslegungskunst Anregende die Bemühung mit dem genialen Ausleger oder seinem Werk. Aber die Kürze des Lebens fordert eine Abkürzung des Weges durch die Festlegung gefundener Methoden und der in ihnen geübten Regeln" (GS V, S.17). Die Frage, wie weit das hier angesprochene Problem gar nicht "methodisch", d.h. intersubjektiv verbindlich lösbar ist, weil ein unvereinbarer Widerspruch zwischen einer realtypischen und idealtypischen Betrachtungsweise besteht, wird uns im letzten Kapitel beschäftigen.
- 9 Dass Klafki die "Korrespondenz bzw. Korrelation eines objektiv-gegenständlichen und eines subjektiv-formalen Momentes" (1964, S.9) für die "Definition" des Begriffes "kategoriale Bildung" in den Vordergrund stellt, erklärt sich daraus, dass der Aspekt "Erschliessen eines Allgemeinen" in seinem Verständnis des wechselseitigen Erschliessens von Subjekt und Objekt enthalten ist. Dies zeigt sich etwa in seinen Ausführungen zur "Fragehaltung" bzw. zum "fruchtbaren Moment im Bildungsprozess",

wo er darauf hinweist, dass die sich im fruchtbaren Moment durch die Verschmelzung von Subjekt und Objekt vollziehende Bildung gleichzeitig eine "Dauerwirkung" impliziert. "Solche Verlebendigung ist nichts anderes als die Wirkung, die wir mit dem Terminus 'kategorial' im Begriff der 'kategorialen Bildung' meinen. 'In diesem verlebendigten Geist', so heisst es bei Copei, 'ist eingebettet eine entscheidende Dauerwirkung: der erste echte Prozess der An-eignung dieser Art schafft eine Art Kategorie aller künftigen Auffassungsakte desselben Sinngebietes. Es bleibt eine Vorgeformtheit vom ersten Akt dieser Art zurück, eine erste schmale Bahn zu diesem Sinngebiet ist damit gebrochen, die das geistige Neuland erschliesst'" (Klafki 1964, S.416).

- 10 Wenn wir hier den geisteswissenschaftlichen Charakter des Erkenntnisprozesses und der entsprechenden Ergebnisse unterstreichen, so meinen wir, dass es der geisteswissenschaftlichen Lehrplantheorie nicht gerecht wird, wenn die zentralen Aussagen Wenigers einfach als "Hypothesen" bezeichnet werden, die prinzipiell einer empirischen Ueberprüfung zu unterziehen wären (vgl. z.B. Klafki 1968, S.146). Die Schwierigkeit, die sich bei einer Interpretation von Wenigers "Didaktik" stellt, liegt m.E. nicht etwa darin, dass verschiedene jener Aussagen empirisch nicht haltbar wären, sondern in der mangelnden Kennzeichnung der vielen idealtypischen Aussagen, die wesentlich auf einer "Ueberschreitung" der empirischen Wirklichkeit auf ein Ideal hin beruhen.
- 11 Rülcker (1976) verweist in diesem Zusammenhang auf einen "consensus omnium", der von der geisteswissenschaftlichen Lehrplantheorie angeblich als bestehend angenommen wird: auf eine bestimmte Welt- und Lebensanschauung also, die sich bei den Mitgliedern einer Gesellschaft gleichsam "naturwüchsig" herausbildet (S.28).
Unsere Interpretation besagt nun, dass sich ein solcher Konsens auch in der geisteswissenschaftlichen Betrachtungsweise gar nicht naturwüchsig bei allen Mitgliedern einer Gesellschaft einzustellen braucht. Da der hermeneutische Erkenntnisprozess offensichtlich die Voraussetzung bildet für ein adäquates Wirklichkeitsverständnis, muss nämlich angenommen werden, dass die jeweilige Interpretation der Wirklichkeit nur von denjenigen Personen "verstanden" wird, die zum Vollzuge des hermeneutischen Prozesses befähigt sind (d.h. die "gebildet" sind). Im Konkreten würde dies bedeuten, dass der Zusammenhang, der die in der Gesellschaft erscheinenden Widersprüchlichkeiten verbindet, zwar vom (gebildeten) Lehrplanautor erkannt werden muss, dass aber die durchschnittlichen Einzelpersonen durchaus Vertreter von z.T. widersprüchlichen Weltanschauungen sein können.
- 12 Dieselbe Funktion schreibt übrigens auch Dilthey der "Methode" zu: vgl. Anmerkung 8!

- 13 Es muss hier darauf hingewiesen werden, dass Weniger den Terminus "Methode" im zweifachen Sinne verwendet:
- a) im engeren Sinne als Bezeichnung für die "technologischen Bestandteile" der Unterrichtspraxis;
 - b) im weiteren Sinne als auf Bildung gerichtete "Formen menschlicher Begegnung", welche eine didaktische Ueberhöhung der technologisierbaren Bestandteile der Praxis (d.h. der Methode i.e.S.) implizieren (vgl. Weniger 1960, S.345 & 347).
- Wenn von einem Primat der Didaktik vor der Methodik gesprochen wird, geht es offensichtlich um den Methodenbegriff i.e.S.: Die technologisierbaren Teile der Praxis sollen durch die didaktische Reflexion zu einer freien, bildenden Form menschlicher Begegnung (d.h. zu einer Methode i.w.S.) integriert bzw. umgestaltet werden.
- 14 Klafki weist darauf hin, dass Weniger in seinen Ausführungen die terminologische Unterscheidung zw. Didaktik i.e.S. und Didaktik i.w.S. nicht gemacht hat (1968, S.145). Vermutlich fehlt diese Unterscheidung bei Weniger aber nicht deshalb, weil er sie übersehen hat, sondern weil eine solche der geisteswissenschaftlichen Perspektive gar nicht entspricht. Die genannte Unterscheidung drängt sich für Klafki nur deshalb auf, weil er denjenigen technologischen Methodenbegriff im Auge hat, den Weniger durch sein bildungstheoretisches bzw. geisteswissenschaftliches Didaktikverständnis zu überwinden bzw. zu relativieren suchte.
- 15 Klafki versucht, die thematische In-Bezug-Setzung von konkreten Unterrichtsinhalten zu den beschriebenen allgemeinen Gehalten ebenfalls begrifflich ausdifferenzieren, und zwar durch die Bezeichnung der folgenden sieben "Grundformen des Fundamentalen und Elementaren":
- Grunderfahrung und Grunderlebnis: das Fundamentale
 - das Exemplarische
 - das Typische
 - das Klassische
 - das Repräsentative
 - die einfachen Zweckformen
 - die einfachen ästhetischen Formen (vgl. Klafki 1964, S.442 ff.).
- 16 Klafkis Ausführungen zur Unterrichtsvorbereitung zielen darauf ab, dem Lehrer durch eine "didaktische Analyse" den bildenden Gehalt des beabsichtigten Unterrichtsthemas deutlich zu machen bzw. zu erschliessen. Zu diesem Zwecke werden die folgenden reflexionsleitenden Grundfragen formuliert, auf welche hin das Thema hinterfragt werden soll:
- 1) Welchen grösseren bzw. welchen allgemeinen Sinn- oder Sachzusammenhang vertritt oder erschliesst dieser Inhalt?
 - 2) Welche Bedeutung hat der betreffende Inhalt bzw. die an diesem Thema zu gewinnende Erfahrung, Erkenntnis, Fähigkeit oder Fertigkeit bereits im geistigen Leben der Kinder, meiner Klasse, welche Bedeutung sollte er - vom pädagogischen

Gesichtspunkt aus gesehen - darin haben?

- 3) Worin liegt die Bedeutung des Themas für die Zukunft der Kinder?
 - 4) Welches ist die Struktur des Inhaltes?
 - 5) Welches sind die besonderen Fälle, Phänomene, Situationen, Versuche, Personen, Ereignisse, Formelemente, in oder an denen die Struktur des jeweiligen Inhaltes den Kindern dieser Bildungsstufe, dieser Klasse interessant, fragwürdig, zugänglich, begreiflich, 'anschaulich' werden kann? (Klafki 1963, S.135 ff.).
- 17 Es sei hier nochmals auf die doppelte Bedeutung des Methodenbegriffes verwiesen (vgl. Anmerkung 13). Im Hinblick auf jene Unterscheidung geht es in diesem Abschnitt um den Methodenbegriff im weiteren Sinne: um eine didaktische Reflexion über die Formen der Begegnung und das darin enthaltene Verständnis des Wirklichkeitsganzen. In diesem Sinne wird die Reflexion über die Begegnung von Subjekt und Objekt zu einer unmittelbaren Voraussetzung für die adäquate Generierung bzw. Anwendung von Methoden i.e.S.
- 18 Es wird in dieser Arbeit ganz generell die Auffassung vertreten, dass weder die abstrakte noch die konkrete Bedeutung eines bestimmten Erziehungszieles durch eine "Definition" hinreichend beschrieben werden kann. Vielmehr wird angenommen, dass erst aus der Umsetzung jener Zielsetzungen in theoretische und praktische Postulate bzw. in Massnahmen und Handlungen der eigentliche Gehalt jener Begriffe erschlossen werden kann.
- 19 Vgl. hierzu Klafki 1968, S.144: "Didaktik ist keine normative, d.h. hier: das Tun des Lehrers streng normierende Disziplin. Ihre Sätze sind keine 'Anweisungen' für den Praktiker, kein 'Reglement'. Es geht der Didaktik vielmehr darum, die Echtheit der persönlichen Entscheidung zu ermöglichen, die Mittel zur Entscheidung umfassend zur Verfügung zu stellen und damit den wahren Ort der pädagogischen Freiheit des Lehrers zu bestimmen".
- 20 Mit den hier erwähnten "Verzerrungen" der vorherrschenden Erscheinungswelt sind insbesondere die gesellschaftlichen Verzerrungen gemeint, wie sie z.B. von der Frankfurter Schule thematisiert werden (vgl. hierzu Kapitel 3). Die Vernachlässigung der Realbedingungen im geisteswissenschaftlichen Denken geht nämlich einher mit einer "gesellschaftstheoretischen Naivität" bzw. einem mangelnden ideologiekritischen Bewusstsein. Vgl. hierzu Gassen 1978, S.135: "Ihm (Weniger) bleibt die Einsicht verschlossen, dass sowohl die Widersprüche des 'Lebens' als auch dieses selbst nicht ursprünglich, sondern immer nur gesellschaftlich vermittelt sind und dass das ebenso für die 'Willensstellungen' der Individuen und Gruppen in einer Gesellschaft gilt".

- 1 Den Begriff "Lernziel" verwenden wir in dieser Arbeit im Sinne von "intendierte Lerneffekte". Wir verzichten damit auf die von verschiedenen Autoren vorgeschlagene Unterscheidung zwischen "Lernzielen" und "Lehrzielen", was gleichzeitig bedeutet, dass wir mit der Verwendung dieses Begriffes nicht kennzeichnen wollen, von wem die Lerneffekte intendiert werden (ob vom Lernenden selbst oder von einer Zweitperson).
- 2 Albert warnt neuerdings ausdrücklich davor, diese von Popper vorgeschlagene Trennung von Entdeckungs- und Begründungszusammenhang zu absolut aufzufassen, z.B. als zwei zeitlich verschiedene Phasen: etwa "eine unregelmäßige Phase freier Phantasiebetätigung und eine auf sie folgende streng geregelte Phase der Rechtfertigung des Resultates" (Albert 1978, S.32). Es handle sich hier vielmehr um zwei - in der Praxis miteinander verbundene - Aspekte einer einheitlichen Tätigkeit. "Die menschliche Problemlösungstätigkeit ist also stets konstruktiv und kritisch zugleich. Wer ein Problem lösen will, der zielt darauf ab, eine Lösung zu finden, die der Kritik standhält. Das bedeutet aber, dass er gut daran tut, bei der Ausarbeitung seiner Lösung mögliche Kritik vorwegzunehmen" (a.a.O.).
- 3 Der Vollständigkeit halber muss hier festgehalten werden, dass das kritisch-rationale Überprüfungsverfahren neben dem empirischen auch noch einen logischen Teil aufweist. In der logischen Überprüfung geht es hierbei um die Entscheidung darüber, ob die entworfenen Hypothesen den Regeln der formalen Logik genügen, "ob sie z.B. in sich widerspruchsfrei sind, also nicht unsinnig, oder ob sie aus übergeordneten Sätzen richtig abgeleitet sind" (Prim, Tillmann 1973, S.70).
- 4 Die präskriptiven Aussagen umfassen nach Albert sechs unterscheidbare Aussagearten, nämlich: Resolutive, Optative, Valuativen, Performative, Imperative und Normative. Die letztgenannte Aussageart besitzt im Rahmen der Sozialwissenschaften einen besonderen Stellenwert, da für sie ein höherer Grad an Objektivität in Anspruch genommen wird: Sie deklarieren nämlich bestimmte Verhaltensweisen (Stellungnahmen, Entscheidungen, Handlungen) als gerechtfertigt (vgl. Albert 1975a, S.164 f.).
- 5 Albert scheint diese Auffassung vom Primat der Praxis allerdings nicht ganz zu teilen. Die Wissenschaft darf nach ihm deshalb nicht als "Instrument der Lebensbewältigung" verstanden werden, weil bei der Annahme eines solchen "Instrumentalismus" "gerade dasjenige Bedürfnis vergessen zu werden pflegt, das charakteristisch für unsere Gattung ist: das Streben nach Erkenntnis und nach Weltorientierung" (Albert 1978, S.44). Dieser Einwand vermag indessen nicht zu überzeugen, weil (a) zunächst der Begriff einer solchen nicht-instrumentellen Erkenntnis erörtert werden müsste und weil (b) der kritische Rationalismus in diesem Falle seine Überlegenheit z.B. über

die hermeneutische Position auch in nicht-instrumenteller Hinsicht ausweisen müsste. Dies dürfte um so schwieriger sein, als es von Seiten der genetischen Epistemologie (Piaget) Hinweise darauf gibt, dass die zentralen realwissenschaftlichen Prinzipien (z.B. Objektivität, Kausalität, logische Operationen) letztlich selber einen instrumentellen Ursprung bzw. eine instrumentelle Funktion besitzen.

- 6 Die ursprüngliche Bezeichnung für diesen Ansatz hiess "lerntheoretische Didaktik". Diese von Heimann vorgeschlagene Bezeichnung wurde zugunsten des Begriffes "unterrichtswissenschaftliche Didaktik" zurückgenommen, um so einer Verwechslung mit den unmittelbar an bestimmten Lerntheorien orientierten Modellen vorzubeugen (vgl. Schulz 1979).
- 7 Die von den Berliner Didaktikern vorgeschlagene Einordnung der Inhalte (der "Thematik") in die Kategorie der Ziele (vgl. z.B. Schulz 1970, S.417), stellt keineswegs eine unproblematische Entscheidung dar: mit guten Gründen könnten die Inhalte auch der Kategorie der Mittel zugeordnet werden (das "Thema" als Mittel zur Realisierung der gesetzten Lernziele!). In Wirklichkeit liegt hier ein zentrales Problem der realwissenschaftlichen Didaktik vor, das bis anhin nicht befriedigend gelöst werden konnte (vgl. hierzu Westphalen 1976).
- 8 Der Vollständigkeit halber muss festgehalten werden, dass hier zusätzlich auch Einflüsse wie Ermüdung, Drogen u.ä. ausgeschlossen werden: Einflüsse also, die unmittelbar den körperlichen Zustand beeinträchtigen und dadurch eine Verhaltensänderung verursachen.
- 9 In den vorliegenden Ausführungen wird auf eine Unterscheidung zwischen einem (behavioristischen) Lernbegriff, der auf die Veränderung von Verhaltensweisen und einem (neobehavioristischen) Lernbegriff, der auf die Veränderung von Verhaltensdispositionen ausgerichtet ist, verzichtet. Als verbindendes und charakteristisches Merkmal der beiden Begriffe wird die Verhaltensrelevanz betrachtet. Damit ist gemeint, dass sich ein Lerneffekt in beiden Fällen - sei es mittelbar oder unmittelbar - in definierbarer Weise im beobachtbaren Verhalten niederschlägt.
- 10 Alisch und Rössner (1978, S.46 f.) kritisieren die hier aufgeführte logische Formalisierung der technologischen Auffassung. Sie weisen darauf hin, dass es nicht zulässig ist, die Erklärungsform

$a \rightarrow b$

$$\frac{a_n}{b_n}$$

in die genannte technologische Form

$$a \rightarrow b$$

$$b_n$$

$$a_n$$

überzuführen, "da die materiale Implikation $a \rightarrow b$ auch dann wahr ist, wenn a falsch ist. Das bedeutet, dass man zwar von a auf das Vorliegen von b schliessen kann, jedoch nicht von b auf das Vorliegen von a " (a.a.O. S.57).

Im streng logischen Sinne lässt sich daher ein technologischer Schluss nur auf dem folgenden Hintergrund denken:

$$(a \rightarrow b) \leftrightarrow (\neg b \rightarrow \neg a)$$

In Worten: 'Wenn a , dann b ' ist logisch äquivalent mit 'Wenn nicht b , dann nicht a '. Dies bedeutet, dass eine Erklärung nur sagt, was ich nicht tun darf, wenn ich ein bestimmtes Ziel nicht erreichen will: Eine Auffassung, die bei Albert insofern berücksichtigt ist, als nach ihm die Bedeutung von technologischen Aussagen in der "Einschränkung von Handlungsmöglichkeiten" liegt.

Trotz dieses in logischer Hinsicht berechtigten Einwandes glauben wir, dass die aufgeführte logische Deduktion von Lernbedingungen aus Lerngesetz und Lernziel in der Praxis die effizientere Variante darstellt.

- 11 Bezüglich dem Begriff der Realisierung, wie er in diesem Denkmodell verwendet wird, muss festgehalten werden, dass dieser auf die Durchführung von Entscheidungsprozessen beschränkt ist: Es wird jeweils unterstellt, "dass mit der Entscheidung bereits alles getan sei" (Tenbruck 1972, S.122). Die Frage der "Geschicklichkeit" sowie der "Energien und Motivationen" wird höchstens als ein Entscheidungskriterium, nicht aber als ein durch den Ausführenden fortwährend zu bewältigendes Problem betrachtet. In diesem Sinne ist hier mit dem Begriff der Realisierung ausschliesslich die Frage nach den berechenbar einsetzbaren Mitteln angesprochen. Offensichtlich wird hiermit die typische Situation des professionellen Handelns zum Paradigma erhoben, wo Entscheidungen gefällt werden, deren Ausführung dann arbeitsteilig anderen Stellen überlassen (vgl. Tenbruck, a.a.O.).
- 12 Dieses Dilemma muss deshalb als unlösbar betrachtet werden, weil die vom realwissenschaftlichen Denkansatz postulierte Dichotomie von Sein und Sollen ja gerade dadurch motiviert ist, dass nicht beide Aussagenbereiche kritisch-rational überprüfbar sind.
- 13 Mit diesem Hinweis auf das Primat der Zielfrage vor der Methodenfrage ist nun die von Klafki vertretene Version des Primates der Didaktik vor der Methodik angesprochen (vgl. Abschnitt 1.4). Entscheidend ist hierbei, dass das so verstandene Zielprimat vom Legitimationsaspekt her begründet ist. Demgegenüber

muss beachtet werden, dass der gegen das Zielprimat gerichtete Einwand der Berliner Didaktiker, der sich auf die Interdependenz der verschiedenen unterrichtlichen Faktoren abstützt, auf eine andere Aspektierung zurückgreift: Es steht dort nämlich der Aspekt der Realisierung im Vordergrund.

- 14 Diese Ausrichtung der lernbegrifflich-orientierten Didaktik auf den "Methoden-Aspekt", d.h. auf die Frage nach der (technologischen) Herstellbarkeit, geht eigentlich bereits aus den Ausführungen in Abschnitt 2.1.3 hervor: Dort wurde bekanntlich das technologische Erkenntnisinteresse und damit verbunden auch die vorrangige Ausrichtung auf den Realisierbarkeitsaspekt als konstitutiv für die realwissenschaftliche Theorie insgesamt beschrieben.
- 15 Diese Vorgehen, wonach die übergeordneten Erziehungsziele in ein bereits festgelegtes didaktisches Grundkonzept eingeordnet werden, muss ebenfalls als typisch für die realwissenschaftliche Didaktik bezeichnet werden. Tatsächlich stellt ja der (realwissenschaftliche) Lernbegriff die wesentliche definierende Grösse dieses Ansatzes dar, auf die hin die unterrichtstheoretische und -praktische Auffassung in ihrer Grundstruktur ausgerichtet ist, und die übergreifenden Erziehungsziele sind diesbezüglich nur von sekundärer Bedeutung. Vgl. hierzu auch Abschnitt 2.6.
- 16 Was hier als "Allgemeinheitsgrad" bezeichnet wird, wird andernorts auch als "Abstraktionsgrad" bezeichnet. (Vgl. z.B. Meyer 1974, S.37: "Eine Lernzielformulierung ist dann abstrakt, wenn durch sie viele alternative Konkretisierungen zugelassen werden."). Wir ziehen hier den Begriff des Allgemeinen vor, da der geregelte Uebergang von konkreten zu abstrakten Begriffen, wie er in der Logik unterstellt wird, für die "allgemeinen" Erziehungsziele gerade in Frage gestellt werden soll.
- 17 Die erste Prämisse "Erziehungsziel A soll sein" wird hier als unproblematisch vorausgesetzt, um deutlich zu machen, dass es an dieser Stelle nicht um die Legitimation von übergeordneten Erziehungszielen und um das diesbezügliche "Präskriptionsproblem" geht.
- 18 Der Begriff "Wille", der hier in der Bestimmung des Zweckbegriffes auftaucht, entstammt zweifellos einer vor-empirischen Betrachtungsweise. Eine objektivistischere Umschreibung des Zweckbegriffes wird neuerdings von Seiten der Erlanger Schule vorgeschlagen: Die (trans-subjektive) "Aufforderung" umschreibt dort die motivationale Komponente des Zweckbegriffes. Vgl. Schwemmer 1973, S.165: "Wird mit der Aufforderung zu einer Handlung H - in der Meinung, dass A eine Wirkung von H sei - die Aufforderung verbunden, den Zustand A herbeizuführen, so soll gesagt werden, dass A der Zweck der Handlung H ist".
- 19 Die realwissenschaftliche Forschung kann im Hinblick auf den hier festgestellten subjektbezogenen Gehalt des Zweck-Mittel-Schemas geradezu bestimmt werden als Verfahren, das dazu

dient, die "Objektivität" der Mittelwahl zu erhöhen, indem durch die Aufdeckung von geltenden Ursache-Wirkung-Relationen die Gefahr einer falschen Wirkungsattribution an ein Mittel vermindert wird.

- 20 Die hier angesprochene Hierarchisierung muss verstanden werden im Sinne einer "Zweckhierarchie". Dies bedeutet, dass die einzelnen Lernziele nach dem Kriterium "zunehmender Voraussetzungs-Implikationen" geordnet werden müssen, wobei die folgenden beiden Bedingungen berücksichtigt werden müssen:
- Bedingung 1: Immer wenn die übergeordnete Leistung erfüllt ist, muss jede untergeordnete Leistung als notwendige Voraussetzung erfüllt sein.
- Bedingung 2: Wenn irgendeine notwendige Voraussetzung fehlt, so kann die übergeordnete Leistung nicht erfüllt sein (Klauer 1974, S.159).

In die Ermittlung der Hierarchie gehen sowohl (lern)psychologische Aspekte (vgl. z.B. die Hierarchie der Lernarten nach Gagne 1969 oder die Taxonomien nach Bloom 1972, Krathwohl 1975, Dave 1968) als auch sachlogische Aspekte ein (vgl. z.B. Klauer 1974).

Beide Aspekte werden hierbei vereint im Hinblick auf die Frage, inwiefern ein bestimmtes Lernziel eine notwendige Voraussetzung bildet für das Erreichen einer bestimmten Disposition, die den Status eines "Endzweckes" besitzt.

- 21 Die Tatsache, dass das realwissenschaftliche bzw. zweckrationale Unterrichtsverständnis letztlich auf die "planende Vernunft" verweist, kommt nicht zuletzt darin zum Ausdruck, dass bis anhin die Auseinandersetzung mit der bildungstheoretischen Didaktik weitgehend auf Klafkis Modell zur Unterrichtsvorbereitung beschränkt blieb. Offensichtlich ist für die realwissenschaftliche Didaktik zum vorhinein nur das diskussionswürdig, was sich in einem "Planungskonzept" niederschlägt. Im Grunde genommen müsste einmal untersucht werden, inwiefern bereits die Absicht der Unterrichtsplanung dem bildungstheoretischen Ansatz widerspricht: wieweit also Klafkis Modell zur Unterrichtsvorbereitung für den bildungstheoretischen Ansatz bereits gar nicht mehr typisch ist.

Anmerkungen zum 3. Kapitel

- 1 Die hier vorgenommene Einschränkung auf den Emanzipationsbegriff der Kritischen Theorie hat zur Folge, dass wir die Ansätze der marxistisch-materialistisch orientierten Emanzipationsdidaktik (z.B. Gamm) im folgenden nicht berücksichtigen werden.
- 2 Die hier in analytischer Absicht getrennt erwähnten Funktionen der subjektiven Vernunft (Zwangsursache und Emanzipationsbehinderung) müssen als zwei Erscheinungsformen desselben Sachverhaltes betrachtet werden. Gerade in der (inneren) Identität

von entwicklungshemmendem Zwang und Behinderung des Emanzipationsprozesses liegt ein zentrales Charakteristikum des hier zur Diskussion stehenden Befreiungsgedankens.

- 3 Hier muss präzisiert werden, dass die "kommunikative Wende" der Kritischen Theorie wohl tendentiell, nicht aber trennscharf mit der Person von J. Habermas verbunden ist. So besitzt beispielsweise der sprachanalytische Aspekt bereits im gesellschaftskritischen Ansatz von Marcuse (z.B. 1967) einen zentralen Stellenwert, während auf der anderen Seite die Habermas'schen Beiträge zum Positivismusstreit noch stark in der "Rationalitätsproblematik" verhaftet sind (Adorno u.a. 1972).
- 4 Der Begriff der Kommunikation impliziert im Verständnis von Habermas notwendigerweise auch sprachliche Äußerungen, wobei diese sprachlichen Äußerungen eingelassen sind in "ausersprachliche Äußerungen". Zu unterscheiden von einem so verstandenen kommunikativen Handeln sind demnach stumme Interaktionen (Handlungen und Gesten) sowie Diskurse (hier sind nur die sprachlichen Äußerungen von Relevanz) (vgl. hierzu Habermas 1971, S.114 f.).
- 5 Genau an diesem Punkt wird m.E. das für unsere Fragestellung zentrale Umsetzungsproblem von Habermas übersprungen, indem die Antizipation der Merkmale einer idealen Sprechsituation (die ja in jeder Kommunikation vorausgesetzt wird) bereits als hinreichendes Konstruktionsmittel betrachtet wird für die Realisierung der idealen Sprechsituation. In Wirklichkeit müssten hier zunächst die individuellen und gesellschaftlichen Bedingungen analysiert werden, welche die (situationsgemässe) Realisierung der immer schon unterstellten idealen Strukturen beeinträchtigen.
- 6 Neben dem theoretischen und praktischen Diskurs ist bei Habermas auch von einem "therapeutischen Diskurs" die Rede. Letzterer zielt darauf ab, die (beschädigte) Wahrhaftigkeit des Kommunikators wiederherzustellen bzw. die kommunikationsbehindernden Selbsttäuschungen durch entsprechende Reflexionsprozesse zu eliminieren (Habermas 1978, S.30). Im Grunde genommen bedeutet es allerdings eine Ausweitung des ursprünglichen Diskursbegriffes, wenn er hier auch auf jene Gesprächsform angewendet wird, die in einem therapeutischen Sinne auf Selbstreflexion abzielt. In der Tat weist Habermas in diesem Zusammenhang darauf hin, "dass Selbstreflexion, wie sich am Muster des analytischen Gesprächs zwischen Arzt und Patient zeigen lässt, kein Diskurs ist, sondern zugleich weniger und mehr leistet als ein Diskurs. Weniger leistet der therapeutische 'Diskurs' insofern, als der Patient gegenüber dem Arzt keineswegs von Anbeginn eine symmetrische Stellung einnimmt: der Patient erfüllt gerade nicht die Bedingung eines Diskursteilnehmers. Ein gelingender therapeutischer 'Diskurs' hat erst zum Ergebnis, was für den gewöhnlichen Diskurs von Anbeginn gefordert werden muss; die effektive Gleichheit der Chancen bei der Wahrnehmung von Dialogrollen,

überhaupt die Wahl und Ausübung von Sprechakten muss zwischen den ungleich ausgestatteten Gesprächspartnern erst hergestellt werden" (a.a.O. S.29). Auf der anderen Seite leistet der therapeutische Diskurs auch mehr als ein normaler, weil es ihm nicht nur um die Einlösung eines Wahrheits- bzw. eines Richtigkeitsanspruches von Aussagen geht, sondern auch um die Herstellung der Wahrhaftigkeit des Patienten. "Indem der Patient die vorgeschlagenen und 'durchgearbeiteten' Interpretationen des Arztes annimmt und als zutreffend bestätigt, durchschaut er zugleich eine Selbsttäuschung" (a.a.O. S.30).

- 7 Nach Habermas gibt es mitunter eine objektiv notwendige Repression "im Sinne einer institutionalisierten Kontrolle der Triebenergie" (Feuerstein 1973, S.67). Diese objektiv notwendige Repression ist bedingt durch das historisch variable Missverhältnis zwischen Bedürfnispotential und Entwicklungsstand der Produktivkräfte. "Das bedeutet, dass selbst bei einer Gleichverteilung normativer Macht durch einen an uneingeschränkte Kommunikation gebundenen Willensbildungsprozess gesellschaftliche Institutionen Triebverzicht auflegen" (a.a.O.). Ziel ist es nun, die zu einem bestimmten Zeitpunkt wirksamen Triebversagungen aufzuheben, sobald der technische Fortschritt die objektive Möglichkeit dazu eröffnet. Dies hinwiederum bedeutet, dass sowohl die auferlegten Einschränkungen als auch die utopischen Gehalte der Wunschphantasien der Kommunikation zugänglich bleiben müssen (d.h. nicht verdrängt werden dürfen), damit so die erforderlichen Adaptionen fortwährend vorgenommen werden können.
- 8 Wenn hier der Begriff des erkenntnisleitenden Interessens auf "Erkenntnisweisen" bezogen wird, so bedeutet dies eine Abweichung von der üblichen Auffassung, wonach sich die erkenntnisleitenden Interessen den "methodischen Regeln" von Forschungsprozessen zuordnen lassen. M.E. ist es zumindest missverständlich, in diesem Zusammenhang den Methodenbegriff zu gebrauchen, da sich die verschiedenen wissenschaftstheoretischen Ansätze gerade auch dadurch unterscheiden, dass sie ein mehr oder weniger strenges Methodenverständnis besitzen. Um nicht die falsche Annahme zu präjudizieren, dass die Hermeneutik und die Kritische Theorie über eigene "Methoden" im strengen Sinne von operationalen Verhaltensregeln verfügen, wird hier die Rede von "Erkenntnisweisen" (statt "Erkenntnismethoden") vorgezogen.
- 9 Zur "Reproduktionsfunktion" der Schule ist auf die einschlägigen Analysen von Fend zu verweisen, wo die folgende Differenzierung vorgenommen wird:
 - Reproduktion durch Qualifikation, d.h. durch Vermittlung von produktionsrelevanten Kenntnissen und Fertigkeiten.
 - Reproduktion durch Selektion, d.h. durch leistungsbezogene Auslese, die der Aufrechterhaltung der Sozial-Struktur (Klassengesellschaft) dient.
 - Reproduktion durch Integration, d.h. durch Aneignung derjenigen Werte, welche das gegenwärtige Gesellschaftssystem

subjektiv legitimieren (Loyalitätserzeugung).

- 10 Die Forderung nach pädagogischer Autonomie wird normalerweise als typisches Postulat der geisteswissenschaftlichen Pädagogik betrachtet, ist aber - im Sinne einer kritischen Distanzierung vom Gegebenen - für die kritisch-emanzipatorische Didaktik nicht weniger bedeutungsvoll, da sonst das Disfunktionalitätspostulat gar nicht sinnvoll wäre. Neu am kritisch-emanzipatorischen Autonomiepostulat ist allerdings, dass hier nun nicht mehr eine Abschirmung der Schule von der gesellschaftlichen Realität gefordert wird, sondern dass die Auseinandersetzung mit der "schlechten" (d.h. emanzipationsbehindernden) Wirklichkeit zum Gegenstand des Unterrichtes gemacht werden soll.
- 11 In eine "disfunktionale" Richtung weist übrigens bereits der in diesem Zusammenhang von Schäfer und Schaller verwendete Kommunikationsbegriff, was etwa aus dem folgenden Zitat ersichtlich wird: "In der kommunikativen Inter-Aktion wird nicht lediglich schon vorher Vorhandenes übermittelt, sondern in ihr wird etwas hervorgebracht, gebildet, was vorher nicht da war. (...) Demzufolge wird man auch gesellschaftliche und somit auch pädagogische Praxis nicht als kommunikativen Prozess beschreiben können, wenn sie nur auf Vermittlung, d.h. auf die Perpetuierung des augenblicklichen Zustandes bedacht sind. Erst wenn in ihnen vor allem Neues hervorgebracht, gebildet wird - Menschen, Dinge, Verhältnisse - ist in ihrem Titel das Wort Kommunikation anwendbar" (1973, S.12 f.).
- 12 Nach Horkheimer geht der Ideologiebegriff zurück auf den "physiologischen Materialismus" und auf den "Sensualismus", welche die Abhängigkeit des (individuellen) Denkens von materiellen Ereignissen nachzuweisen suchen. Der marxistische Ideologiebegriff ist demnach als Fortsetzung dieser materialistischen Tradition zu verstehen, wobei hier die Geist-determinierenden materiellen Vorgänge als historisch bedingte, ökonomische Zustände interpretiert werden. "Beim ökonomischen Materialismus ändern sich die herrschenden Bewusstseinsformen, je nachdem das Zusammenleben der Menschen in der Gesellschaft kraft ihrer Auseinandersetzung mit der Umwelt eine andere Gestalt annimmt" (Horkheimer 1961, S.258).
- 13 Wird der Begriff des Verfahrens (oder der Methode) im Zusammenhang mit der diskursiven Wahrheitstheorie verwendet, so darf dieser Begriff nicht im technologischen Sinne verstanden werden, d.h. als (falsifizierbares) Regelsystem zur methodischen Erzeugung eines (beobachtbaren) Zustandes (vgl. auch Anmerkung 7). Viele Missverständnisse in der Anwendung der Diskurstheorie (z.B. in der Didaktik) sind m.E. darauf zurückzuführen, dass im Rahmen der Kritischen Theorie zuwenig geklärt worden ist, ob und wie ein Methodenbegriff gedacht werden kann, der nicht im realwissenschaftlichen Denksystem verwurzelt ist und damit letztlich doch auf ein technologisches Erkenntnisinteresse zurückweist.

- 14 Als Ausnahme ist hier etwa der Aufsatz von Mollenhauer "Pädagogik und Rationalität" (1964) zu erwähnen, wo in fünf "Hypothesen" eine rationale Erziehungspraxis zu umreißen versucht wird im Sinne des Postulates nach objektiver Vernunft. Vorgesprochen wird dort eine Ausrichtung der Erziehung auf die folgenden Forderungen:
- Arrangement von heterogenen Erfahrungen im pädagogischen Feld;
 - Berücksichtigung der pädagogischen Funktion von Konflikten;
 - Sorgfältige Förderung des Sprachvermögens als Medium der kritischen Vernunft;
 - Einbezug von Situationen oder Vorgängen mit Ernstcharakter in die alltägliche Erziehung;
 - Ausrichtung der pädagogischen Institutionen auf eine möglichst weitgehende Mobilität des pädagogischen Feldes.
- Interessant ist allerdings, dass auch Mollenhauer in seiner späteren Arbeit "Theorien zum Erziehungsprozess" (1972) die "kommunikative Wende" vollzieht, d.h. den Kommunikationsaspekt in den Mittelpunkt der Überlegungen stellt.
- 15 Wir ziehen hier den Begriff der Reflexivität demjenigen der Metakommunikation vor, weil die Watzlawick'sche Terminologie, aus der ja dieser Begriff stammt und welche letztlich verhaltenswissenschaftlich ausgerichtet ist, sich gerade in diesem Punkt als unangemessen erweist (vgl. hierzu Ziegler 1977, S.69 ff.).
- 16 Vgl. hierzu auch Mollenhauer 1976, S.51: "Was sich aus dem heute vielfach postulierten allgemeinen Erziehungsziel 'Emanzipation' im detaillierten Kontext pädagogischen Handelns als Zwischen- oder Teilziele ergibt, kann keine Theorie mit Bestimmtheit sagen, es sei denn, das, was für den Begriff 'Emanzipation' als unverzichtbar behauptet wird, nämlich die Chance für Individuen und Gruppen, ihr Handeln selbst zu bestimmen, würde aufgegeben (aus diesem Grunde auch ist 'Emanzipation' als Erziehungsziel nicht operationalisierbar; Emanzipation ist ein kommunikativer Begriff)". Mollenhauer spricht hier eine Überlegung aus, die auch bei Adorno zu finden ist, wenn dieser schreibt: "Freiheit ist einzig in bestimmter Negation zu fassen, gemäß der konkreten Gestalt von Unfreiheit. (...) Wird Freiheit positiv als Gegebenes oder Unvermeidliches inmitten von Gegebenem gefasst, so wird sie unmittelbar zum Unfreien" (Adorno 1975, S.230 f.).
- 17 Marcuse spricht in diesem Zusammenhang von einem "circulus vitiosus" von Freiheit und Befreiung (1967, S.234). Diese Einsicht führt ihn zur resignativen Forderung nach einer Revolution, die durch die Geächteten und Aussenseiter der etablierten Gesellschaft getragen werden müsste.
- 18 Vgl. hierzu Reich 1977, S.358: "Die Gefahr, dass jemand kommt und nur seine Kommunikation als herrschaftsfrei behauptet und alle anderen als 'entartet', dass damit das vermeintlich offene Gesellschaftskonzept von Schäfer/Schaller schnell zu

einem geschlossenen wird, ist nicht von der Hand zu weisen. Denn mit der ideologischen Füllung dieses 'kommunikativen' Ansatzes können beliebige Ideologien verteidigt werden, sofern sie sich selbst die Herrschaftsfreiheit, den andern die Entartung versichern".

- 19 In der Tat weist Habermas darauf hin, dass der sogenannte "therapeutische Diskurs" (vgl. Anmerkung 6) die Voraussetzung bildet für eine Beteiligung am praktischen Diskurs, da die Kommunikationsteilnehmer auf diese Weise zunächst befreit werden sollen von den Zwängen, die ihr Urteilsvermögen beeinträchtigen. "Erst in dem Masse, wie in therapeutischen Diskursen ideologisch befangene Gruppen durch Aufklärung wieder eine symmetrische Stellung als Diskursteilnehmer einnehmen können, wird es möglich, dass auf der Ebene praktischer Diskurse die Teilnehmer sich ihrer gemeinsamen Interessen bewusst werden, um praktische Entscheidungen politischen Handelns treffen zu können" (Feuerstein 1973, S.89). Damit wird deutlich, dass letztlich doch wieder eine Elite (die "Therapeuten") existiert, welcher die Kompetenz zugeschrieben wird, über die Diskursfähigkeit - und das heisst letztlich über die ernst zu nehmenden Gesprächspartner bzw. Argumente - zu bestimmen. Mögliche Gegner, welche einen Konsens der scheinbar "Diskursfähigen" in Frage stellen, können dann jederzeit dadurch unschädlich gemacht werden, dass sie für "therapiebedürftig" erklärt werden (vgl. hierzu auch Vogt 1976, S.151).

Anmerkungen zum 4. Kapitel

- 1 Die Begriffe "präskriptiv" und "normativ" werden hier im Sinne von Albert verwendet. Entsprechend werden Aussagen dann als präskriptiv bezeichnet, wenn sie dazu dienen, "Stellungnahmen und Entscheidungen auszudrücken, Vorschriften zu machen, Befehle zu erteilen, Rechten und Pflichten zuzuschreiben und Verhaltensweisen als gerechtfertigt zu deklarieren" (Albert 1975, S.163). Die "normativen Aussagen" erscheinen in diesem Verständnis als Sonderfall der umfassenden Kategorie der präskriptiven Aussagen: nämlich als Aussagen in der letztgenannten legitimierenden Funktion, dazu dienend, Verhaltensweisen (Stellungnahmen, Entscheidungen, Handlungen) als gerechtfertigt zu deklarieren (a.a.O.).
Insofern wir in den folgenden Ausführungen den Legitimationsaspekt ausklammern wollen, können hier die Begriffe "präskriptiv" und "normativ" weitgehend synonym verwendet werden.
- 2 Wenn wir hier den Stellenwert der präskriptiven Sinnkomponente von erzieherischen Zielsetzungen relativieren, so entspricht dies der Problemstellung, wie sie in der Einleitung zu dieser Arbeit beschrieben worden ist. Während nämlich die übliche Unterscheidung von deskriptiven und präskriptiven Aussagen einzig das Legitimationsproblem in Erscheinung treten lässt,

verlangt die Berücksichtigung des Konkretisierungsproblems eine differenziertere Charakterisierung der allgemeinen Erziehungsziele. In diesem Sinne muss die vorgeschlagene Gegenüberstellung von "idealem" und "realem" Begriffsgehalt als eine Unterscheidung verstanden werden, die notwendig ist, um das Konkretisierungsproblem - zusätzlich zum Legitimationsproblem - überhaupt fassbar zu machen.

- 3 Die "klassischen" indexikalischen Ausdrücke sind die sogenannten "deiktischen" Begriffe wie: dort, hier, gleich, früher, dies, jenes, ihr, wir; Begriffe also, deren "propositionaler Gehalt" nur relativ zu bestimmten Aspekten des jeweiligen raumzeitlichen Kontextes einer Äusserung bestimmt werden kann" (Wunderlich 1976, S.85).
- 4 Dass die Problematisierung der Bedürfnisse und Zwecke ein bedeutsames Moment der hier zur Diskussion stehenden Handlungsorientierungen darstellt, zeigt sich beispielsweise darin, dass die hier thematisierten "idealen Begriffe" den zentralen Gegenstand der Ethik bilden, wo ja sogar teilweise die Auffassung vorherrscht, dass ein "bedürfnisorientiertes" Handeln per se zu disqualifizieren ist (vgl. Kants Sittlichkeitsbegriff!).
- 5 Der Zweckbegriff, der hier verwendet wird, entspricht dem elementaren Zweckbegriff der konstruktiven Wissenschaftstheorie (vgl. Lorenzen & Schwemmer 1973, S.110 ff.). Demnach impliziert ein Zweck einen durch Handeln regelmässig herbeiführbaren Effekt ("Zustand"), der auf eine entsprechende Aufforderung hin realisiert werden kann. In diesem Sinne setzt der Zweckbegriff per Definitionem die Operationalisierbarkeit (zumindest im Sinne des naturwissenschaftlichen Operationalismus) voraus.
- 6 Der Strukturbegriff, der hier auftaucht, ist u.E. ausserordentlich zentral für das Erfassen des methodischen Status von allgemeinen Erziehungszielen. Diejenigen Begriffe, die einen "idealen Begriffsgehalt" bzw. einen "indexikalischen Charakter" besitzen, bezeichnen demnach keine konkreten, deskriptiven Phänomene, sondern "Strukturen", die sich in einer Vielfalt von phänomenologisch unterschiedlichen Ereignissen niederschlagen.
Eines der zentralen Merkmale von Strukturen stellt nun die hier erwähnte "Eigenmassstäblichkeit" bzw. "Eigenordnung" dar. Vgl. hierzu Rombach 1971: "Jede Struktur entwickelt eine 'Ordnung'. Die 'Ordnung' schliesst die Struktur und 'alles andere' ein. Mit der 'Ordnung' gibt sich die Struktur das Ausmass an Fremdheit, Provokation und Anspruch, das sie zu bewältigen glaubt; dem sie sich 'stellt'. Nur was sich 'stellt', ist Struktur" (S.65). "Die Selbstkritik der Struktur ist der Korrekturvorgang, dem sie ihre Konstitution als Struktur verdankt. Struktur wird nur, was sich in die härteste aller Kritiken, Selbstkritik, nimmt und sich darin mehr abverlangt als je von anderem her verlangt werden könnte, der Durchbruch

in die je eigene 'Dimension', die nichts anderes als 'Bemessung' besagt. Letzter Massstab ist die Struktur selbst. Ob sie auf dem rechten Weg ist, sagt erst die Erfahrung des Weges" (S.269). Die bedingenden Prinzipien "kritische Haltung" und "Eigenverantwortlichkeit", auf die wir im Abschnitt 4.4 zu sprechen kommen, nehmen auf dieses Strukturverständnis Bezug.

- 7 Diese Auffassung, die dem zweckrationalen Handeln gleichsam inhärent ist, kommt darin zum Ausdruck, dass zweckrationale "Normen" immer als bedingte Normen zu verstehen sind, die sich wie folgt symbolisieren lassen:

A → ! B

("Von dem erfüllten Tatbestand A ist überzugehen zum Imperativ !B", d.h. wenn A vorliegt, ist "so zu handeln, dass die Aussage B wahr wird". Lorenzen 1974, S.22 f.)

Der "Relevanzbereich" (A) wird hier also als bereits definiert und damit als unproblematisch vorausgesetzt. Normen in diesem Sinne (und nicht im Sinne von praktischen Prinzipien) bilden übrigens Gegenstand der "Regeln vernünftigen Argumentierens", wie sie von Lorenzen & Schwenmer vorgeschlagen werden. Ihrem Konzept liegt demnach die Prämisse der Zweckrationalität zugrunde, womit dessen Reichweite entsprechend beschränkt ist.

- 8 Mit der hier vorgeschlagenen imperativen Formulierung wird kein transsubjektiver Geltungsanspruch postuliert. Der Imperativ versteht sich vielmehr im Sinne der tiefenpsychologischen Betrachtungsweise: als Anspruch einer moralischen Subjektinstanz ("Ueber-Ich") an die handelnde Subjektinstanz ("Ich").
- 9 Streng genommen bezieht sich der "situationsunspezifische Geltungsanspruch" nicht nur auf das unterrichtliche Handeln, sondern er meint, dass praktische Prinzipien grundsätzlich auch für das ausserschulische Handeln relevant sind. Dieser Gesichtspunkt wäre übrigens auch im Hinblick auf die scheinbar antiquierte Diskussion darüber, wie weit der Lehrer auch ausserhalb der Schule "vorbildlich" handeln müsse, bedenkenswert.
- 10 Das sogenannte "interpretative Paradigma", nach welchem sich die Ethnomethodologie ausrichtet und das neuerdings auch im Bereich der Erziehungswissenschaft Fuss gefasst hat (z.B. Lenzen 1980, Terhart 1976), setzt genau an diesem Punkte an. Statt dass die alltäglichen Situationsdefinitionen ignoriert bzw. von den Wissenschaftlern vorgegeben werden, werden diese zum Forschungsgegenstand erhoben, um auf diese Weise das jeweilige Wirklichkeitsverständnis der Handelnden zu rekonstruieren. Die hier geäusserten Ueberlegungen zeigen, dass gerade im Bereich der Erziehungsziel-Konkretisierung ein bedeutsames Feld für den interpretativen Ansatz liegt.

- 11 Dies bedeutet nicht, dass eine Handlung, die sich nach einer transsubjektiv konkretisierten Verhaltensvorschrift ausrichtet, gar nicht mehr prinzipienrelevant sein kann. Falls nämlich der Deutungsprozess vom Handelnden - trotz der von anderer Seite bereits vollzogenen Interpretation - nachzuvollziehen versucht wird, d.h. die vorgeschriebene Handlung nochmals nach ihrer Prinzipiengemässheit kritisch hinterfragt wird, erhält die Handlung ihre Prinzipienrelevanz zurück, und zwar unabhängig davon, ob diese nachträgliche Deutung sich mit der "Vorgabe" deckt oder nicht. Im letzteren Falle, d.h. wenn der Handelnde zu einer abweichenden Deutung kommt, liegt eine neue Entscheidungssituation vor, weil dann darüber entschieden werden muss, ob nun die offiziell vorgeschriebene Handlung oder die selber als richtig befundene Handlung realisiert werden soll.
- 12 Für die Legitimationsbehauptung der im folgenden dargestellten bedingenden Prinzipien stützen wir uns auf das von Habermas vorgeschlagene Begründungsmodell des substantiellen Arguments. Wie bereits in Abschnitt 3.4 ausgeführt, ist damit gemeint, dass wir (a) für die Aussagen Plausibilität beanspruchen, indem zu ihrer Begründung auf rational nachvollziehbare Sachzusammenhänge verwiesen wird und (b) uns dazu bereit erklären, die Aussagen und ihre Begründung gegen allfällige Einwände mit entsprechenden (substantiellen) Argumenten zu verteidigen.
- 13 Die Tatsache, dass gerade im Bereich der Legitimation von Handlungen das Urteil einer Person permanent durch "Verzerrungen" bedroht ist, wird übrigens auch aus tiefenpsychologischer Sicht bestätigt (Projektionen, Rationalisierungen und Verdrängungen als Abwehrreaktionen!). Da solche Verzerrungsmechanismen die Kontrolle des Bewusstseins unterlaufen, wird auch aus dieser Sicht das offene Gespräch zu einer notwendigen (keinesfalls aber zu einer hinreichenden) Korrekturinstanz.
- 14 Im Unterschied zur negativen Dialektik, wie sie von der Kritischen Theorie vertreten wird, gehen wir davon aus, dass auch die sogenannten "gesellschaftlichen Misstände" nicht a priori als "intersubjektiv verbindlich" ausgemacht bzw. postuliert werden können. M.E. operiert eine Gesellschaftskritik, die sich nicht auf die Optimierung von Zweck-Mittel-Relationen beschränken will, notwendigerweise mit sogenannten "idealen Begriffen" (z.B. "Emanzipation", "Gerechtigkeit", "Solidarität", "Chancengleichheit"). Damit aber kommt sie nicht darum herum, für die Kritik konkreter Situationen Deutungen vorzunehmen, die auf das hier skizzierte Konkretisierungsproblem verweisen.
- 15 Unsere Ausführungen zur "Neukonzeption des Konkretisierungsproblems" können auch interpretiert werden als Versuch, die Praxisrelevanz von sogenannten "Leerformeln" nachzuweisen. Meines Wissens wurde bis anhin die positive Bedeutung des Leerformelcharakters von allgemeinen Erziehungszielen einzig in Hinsicht auf deren konsensbildende Wirkung herausgearbeitet

(vgl. z.B. Trembl 1972, Meyer 1972). Neu an der vorliegenden Betrachtungsweise ist demgegenüber der Nachweis der positiven Bedeutung von Leerformeln als Orientierungspunkte für die (alltägliche) Praxis.

- 16 Es wird hier davon abgesehen, dass die Vermittlung von Unterrichtsinhalten notwendigerweise in einer aktuellen Handlungssituation stattfindet, die als solche natürlich selber prinzipienrelevant ist. Auf diesen Punkt werden wir im nächsten Abschnitt ausführlicher zu sprechen kommen.
- 17 Diese Feststellung mag auf den ersten Blick trivial erscheinen, wird doch die Möglichkeit einer (unmittelbaren) Deduktion der konkreten Zielsetzungen aus irgendwelchen allgemeinen Erziehungszielen heute kaum mehr irgendwo ernsthaft behauptet (vgl. hierzu die Einleitung zu dieser Arbeit). Unsere Aussage ist indessen umfassender gemeint als die übliche Kritik an den "normativen Didaktiken": Wir behaupten hier, dass kein auf logischer Abstraktion beruhender Zusammenhang zwischen den allgemeinen Erziehungszielen (im Sinne von praktischen Prinzipien) und den fachlichen Lernzielen existiert (keine "Lernzielpyramide"). Dies bedeutet, dass es nach unserer Auffassung auch keine "vermittelte" Deduktion geben kann, welche zwar die Lückenhaftigkeit des deduktiven Verfahrens zugesteht und daher noch Zusatzkriterien berücksichtigt sehen will, aber dennoch irgendwie (!) von den allgemeinen Erziehungszielen über weniger abstrakte (besser: "komplexe") fachliche Lernziele zu operationalisierten Kenntnissen und Fähigkeiten absteigen will.
- 18 Eine "negative Ausgrenzung" wird beispielsweise von Blankertz (1972⁶) als Alternative zum Versuch einer deduktiven Herleitung von konkreten Lernzielen aus obersten "Sinn-Normen" vorgeschlagen.
- 19 Die Aussage, dass das Prinzip "Geltenlassen" in bestimmten Situationen als "irrelevant" betrachtet werden kann und die Aussage, dass es situationsspezifische "Abweichungen" von jenem Prinzip geben kann, ist hier synonym gemeint. Mit anderen Worten: Die Feststellung, dass angesichts einer konkreten Situation das Prinzip "Geltenlassen" nicht relevant ist, bedeutet dasselbe wie die Feststellung, dass eine Handlung, die unter anderen Bedingungen durch jenes Prinzip gefordert wäre, angesichts der gegebenen Umstände nicht für gerechtfertigt gehalten wird.
- 20 Die "Kodierung", die bei Tausch eine zentrale Rolle spielt, zeichnet sich dadurch aus, dass die Subsumtion eines Ereignisses (z.B. einer Verhaltenweise) unter eine bestimmte Kategorie (z.B. unter eine Erziehungsstil-Dimension) vorgenommen werden soll, wobei der Prozess, der zu dieser Einordnung führt, als solcher uninteressant ist: Wichtig ist das Ergebnis, nämlich die intersubjektiv übereinstimmende und reliable Subsumtion. Demgegenüber ist in unserer Betrachtungsweise genau dieser "Einordnungsprozess" von Bedeutung: die Interpretation

(Argumentation) nämlich, die eine Person vornimmt, um ein Ereignis bzw. eine Situation auf die entsprechende Kategorie zu beziehen.

- 21 Von einer Aufhebung jener Unzulänglichkeiten kann insofern gesprochen werden, als die hier skizzierte Neukonzeption (a) sich ausdrücklich zu bestimmten leitenden Werten bekennt ("bedingende Prinzipien") und (b) gerade diejenigen Werte, die durch die streng zweckrationale Unterrichtsgestaltung ausgeschlossen werden (z.B. Eigenverantwortlichkeit, kritische Haltung), zum normativen Fundament eines prinzipienorientierten Unterrichtes macht.

Literaturverzeichnis

- Adorno, Th. u.a.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Neuwied (Luchterhand) 1972.
- Adorno, Th.: Negative Dialektik. Frankfurt (Suhrkamp) 1975.
- Albert, H.: Wissenschaft und Politik. In: Topitsch, E.(Hrsg.): Probleme der Wissenschaftstheorie. Wien (Springer) 1960, S. 201 - 235.
- Albert, H.: Konstruktion und Kritik. Hamburg (Hoffmann und Campe) 1972.
- Albert, H.: Traktat über kritische Vernunft. Tübingen (Mohr) 1975a.
- Albert, H.: Plädoyer für kritischen Rationalismus. München (Juventa) 1975b.
- Albert, H.: Traktat über rationale Praxis. Tübingen (Mohr) 1978.
- Alisch, L.; Rössner, L.: Erziehungswissenschaft als technologische Disziplin. München (Reinhardt) 1978.
- Bernfeld, S.: Sisyphus oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt (Suhrkamp) 1967.
- Blankertz, H.: Bildungsbegriff. In: Dahmer, I.; Klafki, W.(Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche: Erich Weniger. Weinheim (Beltz) 1968, S. 103 - 114.
- Blankertz, H.: Theorien und Modelle der Didaktik. München (Juventa) 1972⁶.
- Blankertz, H.: Kritische Erziehungswissenschaft. In: Schaller, K. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Bochum (Kamp) 1979, S. 28 - 45.
- Bloom, B.: Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim (Beltz) 1972.
- Bollnow, O.F.: Dilthey. Stuttgart (Kohlhammer) 1955.
- Bönsch, M.: Kommunikativer und offener Unterricht. In: schweizer schule, 13, 1979, S. 457 - 469.
- Bredenkamp, J.; Bredenkamp, K.: Was ist Lernen? In: Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie, Bd. 2, Frankfurt (Fischer) 1974, S. 605 - 627.
- Brezinka, W.: Was sind Erziehungsziele? In: Zeitschrift für Pädagogik, 18, 1972, S. 497 - 550.
- Brezinka, W.: Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg. München (Reinhardt) 1976a.
- Brezinka, W.: Erziehung und Kulturrevolution. München (Reinhardt) 1976b.
- Brunner, J. u.a.: Die Leitideen. Zug (Klett-Balmer) 1979.
- Corte, E.: Analyse der Lernzielproblematik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 17, 1971, S. 75 - 89.

- Cramer, K.: Hypothetische Imperative? In: Riedel, M. (Hrsg.): Rehabilitierung der Praktischen Philosophie, Bd. 1. Freiburg (Rombach) 1972, S. 159 - 212.
- Dahmer, I.: Theorie und Praxis. In: Dahmer, I.; Klafki, W. (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche: Erich Weniger. Weinheim (Beltz) 1968, S. 35 - 80.
- Dave, R.H.: Eine Taxonomie pädagogischer Ziele und ihre Beziehung zur Leistungsmessung. In: Ingenkamp, K. (Hrsg.): Möglichkeiten und Grenzen der Testanwendung in der Schule. Weinheim (Beltz) 1968, S. 225 - 237.
- Degenkolbe, G.: Ueber logische Strukturen und gesellschaftliche Funktionen von Leerformeln. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 17, 1965, S. 327 - 338.
- Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart (Klett) 1970.
- Deutscher Bildungsrat: Zur Förderung praxisnaher Curriculumentwicklung. Stuttgart (Klett) 1970.
- Dilthey, W.: Gesammelte Schriften, Bde V - IX. Stuttgart (Teubner) 1958.
- Eigenmann, H.; Strittmatter, A.: Ein Zielebenenmodell zur Curriculumkonstruktion. In: Aregger, K.; Isenegger, U.: Curriculumprozess: Beiträge zur Curriculumkonstruktion und -implementation. Freiburg (Pädagog. Institut) 1972, S. 65 - 128.
- Fend, H.: Konformität und Selbstbestimmung. Weinheim (Beltz) 1971.
- Fend, H.: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Weinheim (Beltz) 1974.
- Fend, H.: Sozialisationseffekte der Schule. Weinheim (Beltz) 1976.
- Flehsig, K.-H.: Die technologische Wendung in der Didaktik. In: Issing, L.; Knigge-Illner, H. (Hrsg.): Unterrichtstechnologie und Mediendidaktik. Weinheim (Beltz) 1976, S. 15 - 38.
- Feuerstein, Th.: Emanzipation und Rationalität einer kritischen Erziehungswissenschaft. München (Kösel) 1973.
- Frankena, W.: Der naturalistische Fehlschluss. In: Seminar: Sprache und Ethik. Frankfurt (Suhrkamp) 1974, S. 83 - 99.
- Fürstenau, P. u.a.: Zur Theorie der Schule. Weinheim (Beltz) 1969.
- Gagné, R.: Die Bedingungen des menschlichen Lernens. Hannover (Schrödel) 1969.
- Gassen, H.: Geisteswissenschaftliche Pädagogik auf dem Wege zur Kritischen Theorie. Weinheim (Beltz) 1978.
- Grzesik, J.: Die Steuerung von Lernprozessen im Unterricht. Heidelberg (Quelle & Meyer) 1976.
- Habermas, J.: Technik und Wissenschaft als Ideologie. Frankfurt (Suhrkamp) 1968.

- Habermas, J.: Logik der Sozialwissenschaften. Frankfurt (Suhrkamp) 1970.
- Habermas, J.: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas, J.; Luhmann, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt (Suhrkamp) 1971, S. 101 - 141.
- Habermas, J.: Kultur und Kritik. Frankfurt (Suhrkamp) 1973a.
- Habermas, J.: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Frankfurt (Suhrkamp) 1973b.
- Habermas, J.: Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Frankfurt (Suhrkamp) 1976.
- Habermas, J.: Theorie und Praxis. Frankfurt (Suhrkamp) 1978.
- Heid, H.: Begründbarkeit von Erziehungszielen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 18, 1972, S. 551 - 582.
- Heimann, P.: Didaktik. In: Heimann, P.; Otto, G.; Schulz, W.: Unterricht - Analyse und Planung. Hannover (Schrödel) 1965, S. 7 - 12.
- Heimann, P.: Didaktik als Theorie und Lehre. In: Kochan, D. (Hrsg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft. Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) 1970, S. 110 - 143.
- Henry, J.: Lernziel Entfremdung. In: Zinnecker, J.: Der heimliche Lehrplan. Weinheim (Beltz) 1975, S. 35 - 51.
- Henry, J.: Spontaneität, Selbständigkeit und Kreativität: Fallbeschreibungen aus bürgerlichen Grundschulklassen. In: Zinnecker, J.: Der heimliche Lehrplan. Weinheim (Beltz) 1975, S. 52 - 71.
- Hentig, H.: Psychische Gesundheit und Schule aus der Sicht eines Pädagogen. In: Nissen, G.; Specht, F. (Hrsg.): Psychische Gesundheit und Schule. Neuwied (Luchterhand) 1976, S. 1 - 26.
- Herrmann, U.: Die Pädagogik Wilhelm Diltheys. Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 1971.
- Hofmann, W.: Universität, Ideologie, Gesellschaft. Frankfurt (Suhrkamp) 1968.
- Horkheimer, M.: Ideologie und Handeln. In: Lenk, K. (Hrsg.): Ideologie. Neuwied (Luchterhand) 1961.
- Horkheimer, M.: Kritische Theorie. Frankfurt (Fischer) 1968.
- Horkheimer, M.; Adorno, Th.: Dialektik der Aufklärung. Zürich (Ex Libris) 1969.
- Horkheimer, M.: Zur Kritik der instrumentellen Vernunft. Frankfurt (Fischer) 1974.
- Jackson, Ph.: Einübung in eine bürokratische Gesellschaft: Zur Funktion der sozialen Verkehrsformen im Klassenzimmer. In: Zinnecker, J.: Der heimliche Lehrplan. Weinheim (Beltz) 1975, S. 19 - 34.

- Klafki, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim (Beltz) 1963.
- Klafki, W.: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim (Beltz) 1964.
- Klafki, W.: Didaktik. In: Dahmer, I.; Klafki, W. (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche: Erich Weniger. Weinheim (Beltz) 1968, S. 137 - 174.
- Klafki, W.: Normen und Ziele in der Erziehung. In: Klafki, W. u.a.: Funkkolleg Erziehungswissenschaft, Bd. 2. Frankfurt (Fischer) 1971, S. 13 - 52.
- Klafki, W.: Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik. In: Klafki, W.; Otto, G.; Schulz, W.: Didaktik und Praxis. Weinheim (Beltz) 1977.
- Klafki, W.: Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik. In: IPN-Seminar, Nr. 17: Didaktische Modelle in der Unterrichtsvorbereitung. Kiel (polykop. Manuskript) 1979.
- Klauer, K.J.: Revision des Erziehungsbegriffs. Düsseldorf (Schwann) 1973.
- Klauer, K.J.: Methodik der Lehrzieldefinition und Lehrstoffanalyse. Düsseldorf (Schwann) 1973.
- Kohlberg, L.: Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Frankfurt (Suhrkamp) 1974.
- König, E.: Theorie der Erziehungswissenschaft, Bd. 3. München (Fink) 1978.
- Krathwohl, D.R. u.a.: Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich. Weinheim (Beltz) 1975.
- Kuhn, T.: Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt (Suhrkamp) 1967.
- Langer, J.; Schulz von Thun, F.: Messung komplexer Merkmale. München (Reinhardt) 1976.
- Laucken, U.: Naive Verhaltenstheorie. Stuttgart (Klett) 1974.
- Lempert, W.: Leistungsprinzip und Emanzipation. Frankfurt (Suhrkamp) 1971.
- Lenzen, D. (Hrsg.): Pädagogik und Alltag. Stuttgart (Klett) 1980.
- Lorenzen, P.; Schwemmer, O.: Konstruktive Logik, Ethik und Wissenschaftstheorie. Mannheim (Bibliographisches Institut) 1973.
- Lorenzen, P.: Konstruktive Wissenschaftstheorie. Frankfurt (Suhrkamp) 1974.
- Löwisch, D.-J.: Erziehung und Kritische Theorie. München (Kösel) 1974.
- Luhmann, N.: Zweckbegriff und Systemrationalität. Frankfurt (Suhrkamp) 1973.
- Mager, R.: Lernziele und Unterricht. Weinheim (Beltz) 1969³.
- Mager, R.: Zielanalyse. Weinheim (Beltz) 1973.

- Marcuse, H.: Ueber das Ideologieproblem in der hochentwickelten Industriegesellschaft. In: Lenk, K. (Hrsg.): Ideologie. Neuwied (Luchterhand) 1961.
- Marcuse, H.: Der eindimensionale Mensch. Zürich (Ex Libris) 1967.
- Mehan, H.; Wood, H.: Fünf Merkmale der Realität. In: Weingarten, E. u.a. (Hrsg.): Ethnomethodologie. Frankfurt (Suhrkamp) 1976, S. 29 - 63.
- Menze, C.: Zur Kritik der kommunikativen Pädagogik. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 1, 1979, S. 1 - 23.
- Meyer, H.: Das ungelöste Deduktionsproblem in der Curriculumforschung. In: Achtenhagen, F.; Meyer, H. (Hrsg.): Curriculumrevision - Möglichkeiten und Grenzen. München (Kösel) 1971.
- Meyer, H.: Einführung in die Curriculummethodologie. München (Kösel) 1972.
- Meyer, H.: Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse. Frankfurt (Fischer) 1974.
- Mollenhauer, K.: Erziehung und Emanzipation. München (Juventa) 1973⁶.
- Mollenhauer, K.: Theorien zum Erziehungsprozess. München (Juventa) 1976.
- Möller, Ch.: Technik der Lernplanung. Weinheim (Beltz) 1969.
- Moore, G.E.: Principia Ethica. Stuttgart (Reclam) 1970.
- Moser, H.: Handlungsorientierte Curriculumforschung. Weinheim (Beltz) 1974.
- Moser, H.: Kommunikative Didaktik und handlungsorientierte Curriculumtheorie. In: Popp, W. (Hrsg.): Kommunikative Didaktik. Weinheim (Beltz) 1976, S. 77 - 98.
- Piaget, J.: Das moralische Urteil beim Kinde. Frankfurt (Suhrkamp) 1973.
- Popper, K.: Das Elend des Historizismus. Tübingen (Mohr) 1965.
- Popper, K.: Logik der Forschung. Tübingen (Mohr) 1971.
- Popper, K.: Objektive Erkenntnis. Hamburg (Hoffmann & Campe) 1973.
- Prim, R.; Tillmann, H.: Grundlegung einer kritisch-rationalen Sozialwissenschaft. Heidelberg (Quelle & Meyer) 1975.
- Reich, K.: Theorien der Allgemeinen Didaktik. Stuttgart (Klett) 1977.
- Reise, W.: Verschiedene Begriffbestimmungen von "Curriculum". In: Frey, K. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch, Bd. 1. München (Piper) 1975, S. 46 - 59.
- Richter, H.-E.: Der Gotteskomplex. Reinbek (Rowohlt) 1979.
- Robinson, S.B.: Bildungsrevision als Revision des Curriculum. In: Robinson, S.B.: Erziehung als Wissenschaft. Stuttgart (Klett) 1973.

- Rombach, H.: Strukturontologie. Freiburg (Alber) 1971.
- Rössner, L.: Erziehungswissenschaft und kritische Pädagogik. Stuttgart (Kohlhammer) 1974.
- Roth, H.: Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: Roth, H.: Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung. Hannover (Schrödel) 1967, S. 113 - 126.
- Roth, H.: Schule als optimale Organisation von Lernprozessen. In: Roth, H.; Blumenthal, A.: Auswahl A. Hannover (Schrödel) 1969, S. 56 - 77.
- Rülcker, Th.: Bildung, Gesellschaft, Wissenschaft. Heidelberg (Quelle & Meyer) 1976.
- Rülcker, Ch.; Rülcker, Th.: Soziale Normen und schulische Erziehung. Heidelberg (Quelle & Meyer) 1978.
- Rumpf, H.: Unterricht und Identität. München (Juventa) 1976.
- Ruprecht, H. u.a.: Modelle grundlegender didaktischer Theorien. Hannover (Schrödel) 1972.
- Schäfer, K.-H.; Schaller, K.: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. Heidelberg (Quelle & Meyer) 1973.
- Schäfer, K.-H.: Partizipation und Identität im Schulfeld. In: Popp, W. (Hrsg.): Kommunikative Didaktik. Weinheim (Beltz) 1976, S. 55 - 76.
- Schaller, K.: Einführung in die Kritische Erziehungswissenschaft. Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) 1974.
- Schmied-Kowarzik, W.; Benner, D.: Theorie und Praxis. In: Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, Bd. 11. München (Kösel) 1976, S. 590 - 624.
- Schulz, W.: Aufgaben der Didaktik. In: Kochan, D. (Hrsg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft. Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) 1970, S. 405 - 441.
- Schulz, W.: Unterricht zwischen Funktionalisierung und Emanzipationshilfe. In: Ruprecht, H. u.a.: Modelle grundlegender didaktischer Theorien. Hannover (Schrödel) 1975, S. 170 - 198.
- Schulz, W.: Funktionen eines allgemein-didaktischen Modells bei der Planung für die unterrichtliche Alltagspraxis. In: IPN-Seminar Nr. 17: Didaktische Modelle in der Unterrichtsvorbereitung. Kiel (polykop. Manuskript) 1979.
- Schütz, A.: Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Frankfurt (Suhrkamp) 1974.
- Schwemmer, O.: Grundlagen einer normativen Ethik. In: Kambartel, F.; Mittelstrass, J. (Hrsg.): Zum normativen Fundament der Wissenschaft. Frankfurt (Athenäum) 1973, S. 115 - 130.
- Skinner, B.F.: Erziehung als Verhaltensformung. München (Keimer) 1971.

- Tausch, R.; Tausch, A.-M.: Erziehungspsychologie. Göttingen (Hogrefe) 1970.
- Tenbruck, F.H.: Zur Kritik der planenden Vernunft. Freiburg (Alber) 1972.
- Terhart, E.: Interpretative Unterrichtsforschung. Stuttgart (Klett) 1978.
- Tillmann, K.-J.: Unterricht als soziales Erfahrungsfeld. Frankfurt (Fischer) 1976.
- Trembl, A.: Das Zielproblem. Karlsruhe (Schindele) 1972.
- Vogt, K.: Kritische Erziehungswissenschaft - kritisch betrachtet. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 9, 1976, S. 142 - 151.
- Watzlawick, P. u.a.: Menschliche Kommunikation. Bern (Huber) 1969.
- Walter, H.: Lehrstrategie und Lehreffektivität. München (Reinhardt) 1973.
- Weiss, J.: Max Webers Grundlegung der Soziologie. München (Dokumentation) 1975.
- Wellendorf, F.: Schulische Sozialisation und Identität. Weinheim (Beltz) 1973.
- Wellmer, A.: Kritische Gesellschaftstheorie und Positivismus. Frankfurt (Suhrkamp) 1969.
- Weniger, E.: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans (1930/1952). In: Schonig, B. (Hrsg.): Erich Weniger. Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Weinheim (Beltz) 1975, S. 199 - 294.
- Weniger, E.: Didaktische Voraussetzungen der Methode in der Schule (1927/1960). In: Schonig, B. (Hrsg.): Erich Weniger. Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Weinheim (Beltz) 1975, S. 295 - 366.
- Weniger, E.: Bildung und Persönlichkeit. In: Weniger, E.: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Weinheim (Beltz) 1953.
- Weniger, E.: Der Erzieher und die gesellschaftlichen Mächte. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 5, 1953, S. 1 - 6.
- Westphalen, K.: Die Lernziel - Lerninhaltsproblematik. In: ALK-Informationen, 1, 1976, S. 4 - 28.
- Winnefeld, F.: Pädagogisches Feld als Faktorenkomplexion. In: Dohmen, G.; Maurer, F.; Popp, W. (Hrsg.): Unterrichtsforschung und didaktische Theorie. München (Piper) 1970, S. 35 - 39.
- Witschel, G.: Die Erziehungslehre der Kritischen Theorie. Bonn (Bouvier) 1973.
- Wulf, Ch.: Wörterbuch der Erziehung. München (Piper) 1976.
- Wulf, Ch.: Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft. München (Juventa) 1977.

- Wunderlich, D.: Studien zur Sprechakttheorie. Frankfurt (Suhrkamp) 1976.
- Zecha, G.: Zum Normproblem in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 18, 1972, S. 583 - 598.
- Ziegler, J.: Kommunikation als paradoxer Mythos. Weinheim (Beltz) 1977.
- Zimmermann, W. u.a.: Von der Curriculumtheorie zur Unterrichtsplanung. Paderborn (Schöningh) 1977.
- Zinnecker, J.: Der heimliche Lehrplan. Weinheim (Beltz) 1975.

LEBENS LAUF

Ich bin am 26. 12. 1951 in Rapperswil (St. Gallen) geboren.

Nach der Primarschule besuchte ich das Gymnasium in Einsiedeln, wo ich 1972 mit der Matura Typus A abschloss. Anschliessend unterrichtete ich während einem Jahr auf verschiedenen Stufen der Primarschule.

Im Wintersemester 1973 immatrikulierte ich mich an der Universität Fribourg und belegte die Fächer Pädagogik, Psychologie und Philosophie.

Im März 1978 schloss ich das Studium mit dem Lizentiat ab. Die Lizentiatsarbeit schrieb ich im Fach Pädagogik zum Thema "Erziehung zur Mündigkeit als Aspekt des sozialen Lernens im Unterricht".

Nach dem Lizentiat absolvierte ich zunächst ein halbjähriges Praktikum auf einer Erziehungsberatungsstelle in Winterthur. Anschliessend immatrikulierte ich mich an der Universität Zürich zur Fortsetzung des Studiums.

Gegenwärtig arbeite ich als wissenschaftlicher Mitarbeiter auf der Pädagogischen Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich. Zudem unterrichte ich die Fächer Pädagogik, Psychologie, Didaktik und Unterrichtspraxis am Hauswirtschaftslehrerinnenseminar Baldegg.

